

# Om aksept av langdistanserefleksiver i norsk

*En elevundersøkelse*

Hannah Arntzen Bondi



Masteroppgave i nordisk, Lektorprogrammet  
NOR4091

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2020



# **Om aksept av langdistanserefleksiver i norsk**

En kvantitativ elevundersøkelse.

Copyright Hannah Arntzen Bondi

2020

Om aksept av langdistanserefleksiver i norsk

Hannah Arntzen Bondi

<http://www.duo.uio.no>

## Sammendrag

I den normative skolegrammatikken, som elevene i stor grad lærer gjennom undervisningen, er regelen at det refleksive pronomenet skal referere til et subjekt i tredje person innenfor den finitte setningsgrensen (Vinje, 2014, s. 13). Funn fra tidligere forskning på feltet har imidlertid vist utstrakt bruk av refleksive pronomen i posisjoner utover reglene i den normative grammatikken (Julien, 2015; Johnsen, 2012; Lødrup, 2009; Strahan, 2001). Det er imidlertid ikke gjort noen undersøkelser med elever som informanter.

Ettersom det er en slik uoverensstemmelse mellom skolegrammatikken og faktisk språkbruk, gjennomførte jeg en undersøkelse, som presenteres i denne oppgaven, som tok sikte på å undersøke om (1) elever aksepterer langdistansebinding i setninger med refleksiver i norsk, og om det kan forklares normativt eller deskriptivt, og (2) hvilke følger funnene kan ha for grammatikkundervisningen til norsklærere. Arbeidshypotesen min var at elever aksepterer langdistansebinding av refleksiver i norsk.

Funnene fra denne undersøkelsen bryter med den tradisjonelle skolegrammatikken, der regelen er at det refleksive pronomenet må peke tilbake på et subjekt innenfor setningsgrensen (se for eksempel læreboka Moment Vg2 2016, s. 321). Ettersom undersøkelsen viser at skoleelever i sin språkbruk er mindre restriktive i bindingen av refleksiver, noe som er plausibelt å hevde at også gjelder andre grammatiske fenomener, reiser dette spørsmålet om hvordan norsklærere skal undervise i grammatikk. Diskusjonskapittelet i oppgaven tar derfor for seg dette spørsmålet. Diskusjonen vil ha den nye læreplanen som trer i kraft fra august 2020 som bakteppe.



# Forord

Endelig var jeg her. Masteroppgaven er ferdig skrevet og drømmejobben som lærer er sikret. Jeg er veldig takknemlig for den solide og oppdaterte kunnskapen Blindern har gitt meg. De totalt seks årene jeg har tilbakelagt meg ved universitetet, har vært krevende og slitsomme, men det har også vært mange gode stunder både faglig og sosialt. Det er mange jeg vil takke, for denne oppgaven hadde ikke blitt til uten god hjelp.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Sverre Stausland Johnsen, for god hjelp både med bacheloroppgaven og masteroppgaven. Takk for at du har fått meg til å bli så engasjert i grammatikkens plass i skolen. Du har vært fleksibel og hjelpsom, og jeg kunne ikke bedt om en bedre veileder.

Jeg vil også takke tanten min, Janne Johannessen Bondi, for at jeg har hatt et familiemedlem å dele interessen min for grammatikk sammen med i juleselskaper. Jeg har satt pris på alle de hyggelige møtene på kontoret ditt gjennom hele studietiden min. Det har vært helt gull!

En hjertelig takk rettes også til «Lønkgjengen», min fantastiske studiegjeng ved Universitetet i Oslo, for alle de faglige og ikke-faglige diskusjonene og den enorme støtten vi har vist hverandre i de altfor lange «lønkpausene» de siste årene. Nå vil diskusjonene i all hovedsak dreie seg om elever og skoleundervisning istedenfor forelesere og seminarundervisning.

Til slutt vil jeg takke storesøsteren min, Andrea Arntzen Bondi, som er den største støtten i livet mitt. Takk for at du alltid har troen meg og valgene mine. Og ikke minst takk for at du leste gjennom oppgaven mot slutten av denne prosessen. Du vil for alltid være mitt akademiske forbilde.

Tusen takk, alle sammen!

Hannah Arntzen Bondi  
Oslo, juni 2020

## Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Problemstilling, hypotese og avgrensning</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 Oppgavens oppbygning</b> .....	<b>3</b>
<b>2 Anaforteori og tidligere forskning</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1 Generativ grammatikk</b> .....	<b>4</b>
2.1.1 Bindingsteori .....	5
2.1.2 Bindingsprinsippene.....	6
<b>2.2 Langdistansebinding</b> .....	<b>6</b>
2.2.1 Normativ grammatikk .....	7
2.2.2 Deskriptiv grammatikk .....	8
<b>2.3 Det refleksive pronomenet <i>seg</i></b> .....	<b>9</b>
<b>3 Metode</b> .....	<b>11</b>
<b>3.1 Valg av metode</b> .....	<b>11</b>
3.1.1 Kvantitativt spørreskjema .....	12
<b>3.2 Utvalg av informanter</b> .....	<b>14</b>
<b>3.3 Spørreskjemaet</b> .....	<b>15</b>
3.3.1 Akseptabilitetsvurderinger.....	15
3.3.2 Setningsutvalg .....	17
<b>4 Resultat av undersøkelsen og analyse</b> .....	<b>21</b>
4.1 Binding inn i en komplementsetning med et subjekt med lav prominens.....	21
4.2 Binding inn i en komplementsetning med et subjekt med høy prominens .....	23
4.3 Oppsummering av funnene.....	24
<b>5 Diskusjon</b> .....	<b>25</b>
<b>5.1 Skaperglede, engasjement og utforskertrang</b> .....	<b>26</b>
<b>5.2 Allmenndanning</b> .....	<b>28</b>
<b>5.3 Det nye kompetansebegrepet og dybdelæring</b> .....	<b>32</b>
<b>6. Avslutning</b> .....	<b>38</b>
<b>6.1 Hovedfunn og konklusjon</b> .....	<b>38</b>
<b>6.2 Forslag til videre forskning</b> .....	<b>40</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>41</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>49</b>
<b>Vedlegg 1: Setningsutvalget i rekkefølgen elevene fikk setningene presentert</b> .....	<b>49</b>
<b>Vedlegg 2: Skjermdump fra ItsLearning: Instruks og spørreskjemaets utforming</b> .....	<b>50</b>



## **Tabeller**

Tabell 1: Grad av aksept (%) for binding inn i en komplementsetning med formelt subjekt

Tabell 2: Grad av aksept (%) for binding inn i en komplementsetning med inanimat subjekt

Tabell 3: Grad av aksept (%) for binding inn i en komplementsetning med indefinitt subjekt

Tabell 4: Grad av aksept (%) for binding inn i en komplementsetning med animat subjekt

Tabell 5: Grad av aksept (%) for binding inn i en komplementsetning med definitt subjekt

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Grammatikkundervisningen i morsmålsfaget har en lang og solid tradisjon i skolen. Mye av debatten og oppmerksomheten har vært rettet mot legitimeringen av faget, altså *hvorfor* det skal undervises i grammatikk, og ikke så mye om *hvordan* emnet skal undervises i. I skolen brukes begrepet grammatikk om både den normative og deskriptive grammatikken:

Grammatikk som et sett med *normer* og *regler* som spesifiserer hva som er god eller korrekt språkbruk og grammatikk som en beskrivelse av det *iboende systemet* i et språk (Brøseth & Nygård, 2019, s. 349).

Det deskriptive perspektivet, som ser på grammatikk som selve objektet man ønsker å lære noe om snarere enn et redskap for skriving, er nedtonet i de nye læreplanene som trer i kraft i august 2020. De neste månedene, og kanskje årene, må lærerne utføre et viktig tolknings- og planleggingsarbeid av de nye læreplanene. Norskfaget har, som alle andre fag, fått helt nye læreplanmål på alle trinn. Seks kjerneelementer skal prege progresjonen og innholdet i læreplanene på alle trinnene i norskfaget. Det femte kjerneelementet, *Språket som system og mulighet*, legger vekt på at elevene skal utvikle kompetanse om språkstrukturen i norsk. Kjerneelementet er delt i to deler: Elevene skal for det første «utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» og for det andre «beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kjerneelementet, gjenspeilet i kompetansemålene, konsentrerer seg i videregående skole om grammatikk som normative skriveferdigheter.

Kompetansemålet «Skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestre tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2019) etter Vg1 viser dreiningen mot en rendyrkning av den normative grammatikken på bekostning av den deskriptive grammatikken. I den gjeldende læreplanen er det imidlertid framhevet at grammatikkundervisningen skal knyttes til språk i bruk og hvordan dette er i endring (Kunnskapsdepartementet, 2013), noe som samsvarer med den deskriptive grammatikken.

Et grammatisk fenomen som viser at den deskriptive grammatikken ikke samsvarer med den normative grammatikken, er binding av refleksive pronomener. I mars 2019 kunne man lese følgende setning i en artikkel på NRK sine nettsider: «De spør om hva politiet kan hjelpe seg med» (Antonsen, Cissé & Larsen, 2019). Her viser «De» til politimesteren og fylkesmannen i Troms, et subjekt som står utenfor leddsetningen som det refleksive pronomenet «seg» er en del av. En slik konstruksjon kalles *langdistansebinding*. Den normative grammatikken vil hevde at setningen er ukorrekt, og at det i stedet for *seg* er tale om «dem» ettersom refleksiver ikke kan bindes fra en leddsetning til subjektet i en helsetning (Vinje, 2014, s. 228). Den deskriptive grammatikken vil derimot hevde at setningen ikke uten videre er feil, og heller vitner om et interessant grammatisk fenomen (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 1160). Funn fra tidligere forskning på feltet har også vist utstrakt bruk av refleksive pronomener i posisjoner utover reglene i den normative skolegrammatikken (Hellan, 1988; Hestvik, 1990; Johnsen, 2012; Julien, 2015; Lødrup, 2009; Strahan, 2003).

## 1.2 Problemstilling, hypotese og avgrensning

Ettersom det er en slik uoverensstemmelse mellom skolegrammatikken og faktisk språkbruk på refleksive pronomener, har jeg formulert følgende problemstilling: *Aksepterer elever langdistansebinding i setninger med refleksiver i norsk?*

Data fra Nordisk syntaksdatabase viser at yngre er mindre restriktive i bindingen av refleksiver enn det eldre språkbrukere er (Julien, 2015). Strahan (2003, s. 66–71) har imidlertid funnet at eldre aksepterer langdistansebinding i større grad enn yngre. For å gi retning til problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i en arbeidshypotese om at elever aksepterer langdistansebinding under visse vilkår. Disse kommer jeg tilbake til.

Fordi nye læreplaner står på trappene, og fordi det deskriptive fokuset er nedtonet til fordel for det normative i læreplanene, vil jeg undersøke om observasjonene bryter med den normative skolegrammatikken, og hvilke følger dette kan få for grammatikkundervisningen til norsklærere. På grunn av begrensninger knyttet til omfanget av oppgaven, vil jeg kun undersøke langdistansebinding av det refleksive pronomenet *seg*.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Jeg vil først redegjøre for sentrale teoretiske perspektiver og tidligere forskning på langdistansebinding av refleksiver. I teorikapittelet vil jeg se nærmere på anaforteori og tidligere forskning på feltet. Teori og forskning vil flettes sammen i denne delen. I metoddelen vil jeg gjøre greie for hvordan jeg har gått frem i studien med tanke på utvalg og fremgangsmåte for analysen. Her vil jeg også drøfte metoden som er benyttet. I analysekapittelet vil funnene prosentvis presenteres, og jeg vil analysere om funnene kan forstås deskriptivt eller normativt. I den påfølgende drøftingsdelen vil jeg drøfte hvilke implikasjoner dette vil kunne ha for grammatikkundervisningen til norsklærere. Til slutt vil jeg samle trådene og oppsummere drøftingen.

## 2 Anaforteori og tidligere forskning

### 2.1 Generativ grammatikk

Den generative grammatikkens inntog kom med Chomskys *Syntactic Structures* i 1957. Boka var et knusende oppgjør med det behavioristiske synet på språklig atferd og represententer hovedtrekkene i den generative grammatikken. Her hevder Chomsky at språket er en egen mental gjenstand som eksisterer frigjort fra andre kognitive funksjoner (Faarlund, 2005, s. 15–16). Fokuset i den generative grammatikken er språket som en kompetanse og som et system, og ikke som et kommunikasjonsmiddel. Grammatikken tar sikte på å beskrive det språkbrukeren må kunne om språket for å kunne produsere setninger som andre språkbrukere vil regne som «riktige» og som «hører til» språket. Med andre ord *genererer* grammatikken setninger i språket. Generativ grammatikk er derfor ikke en teori om produksjon av ytringer, men heller om kunnskapen som skal til for å produsere og forstå ytringer (Safir, 2004, s. 9).

Chomsky etablerte i 1965 i *Aspect of the Theory of Syntax* et skille mellom *kompetanse* og *performans*. *Kompetanse* er kunnskapen språkbrukeren besitter om sitt eget språk, og er det sentrale studieobjektet i den generative grammatikken. *Performans* betegner den faktiske språkbruken og er et resultat av grammatiske prosesser. I den generative grammatikken karakteriseres *kompetansen* som selve grunnlaget for den faktiske språkbruken. Performansen avhenger av kompetansen og kan ikke brukes til å kartlegge prosessene som ligger til grunn for faktisk språkbruk (Chomsky, 1965, s. 4–9).

Kompetanse er et resultat av forestillingen om en *universalgrammatikk*, et sentralt begrep i den generative grammatikken. Universalgrammatikken er navnet på et språklig mottaksapparat i hjernen som lar mennesker, fra de er født som ubeskrevne ark, forstå hva som er språk, og hva som ikke er det. Dette apparatet kan «både prosessere og etter hver generere språk, og danne regler om språklige strukturer som utenfra kan se håpløst komplekst ut». Eksistensen av en universalgrammatikk er et grunnleggende premiss for hele den generative grammatikken (Eide, 2019, s. 32–33).

Chomsky (1988, s. 90) hevder at bindingsprinsippene for anaforer reflekterer de formelle mekanismene og prinsippene knyttet til hvordan den universelle grammatikken er konstruert. Anaforisk binding er basert på relativt komplekse regler, og det er vanskelig å tenke seg hvordan barn kan lære disse reglene ved bare å observere språket rundt seg. Dersom barnet

tolker anaforen feil, er det ikke sannsynlig at foreldrene eller andre vil oppdage det slik at det kan bli rettet på. Tilsvarende regler for anafortolkning har man funnet i alle språk man har undersøkt og som har slike ord. Forklaringen må være at det er en del av universalgrammatikken (Faarlund, 2005, s. 138–139; Safir, 2004, s. 9).

### 2.1.1 Bindingsteori

Faarlund (2005, s. 149–177) påpeker at universalgrammatikken er et ganske rigidt apparat og styrer språkinnlæringen langs helt bestemte spor. Disse finner man i *bindingsteorien*. Ifølge Chomsky (1988, s. 52) handler bindingsteori om forbindelsen mellom et anaforisk element og antesedenten for dette elementet. Bindingsteori har lenge vært en viktig komponent i den generative grammatikken og har vært gjenstand for mye forskning. I 1973 foreslo Chomsky først at bindingsbegrensninger kunne reduseres til syntaktisk flytting, en tilnærming som ble omskrevet i boken *Lectures on Government Binding* (Chomsky, 1981). Bindingsteorien som presenteres i denne boken betraktes som en av de viktigste suksesshistoriene i den generative grammatikken (Hicks, 2009, s. 5).

Det er nødvendig å definere begrepene *anafor*, *antesedent*, *domene* og *binding*. Anafor er fellesbetegnelsen på det refleksive pronomenet *seg*, det resiproke pronomenet *hverandre/kvarandre/einannan*, det possessive determinativet *sin* (*si*, *sitt*, *sine*) og forsterkerne *selv/sjøl/sjølv* og *egen/eigen* (Faarlund, 2019, s. 289). Når jeg bruker begrepet anafor i denne oppgaven, er det det refleksive pronomenet *seg* det er snakk om. Anaforer er avhengig av å få referanse fra et ledd i setningen (1). Leddet som gir anaforen innhold, kalles *antesedent*. Forholdet til antesedenten er nettopp det som skiller anaforer fra pronominaler, ved at pronominaler ikke er avhengig av en antesedent internt i setningen (2).

(1) Jens<sub>1</sub> skyter seg selv<sub>1</sub>.

(2) Jens<sub>1</sub> skyter han<sub>j</sub>.

Et *domene* kan beskrives som en viss del av et språklig uttrykk der bestemte bindingsforhold gjelder. Alle syntaktiske forbindelser som på en eller annen måte uttrykker predikasjon, regnes som bindingsdomener i norsk. En predikasjon er et uttrykk som har subjekt og predikat, eller som kan skrives om til et uttrykk med subjekt og predikat (Faarlund, 2005, s.

130). For anaforer i norsk er domenet en finitt setning (Hestvik, 1990). Dermed er både helsetninger<sub>1</sub> og leddsetninger<sub>2</sub> (3) egne domener:

(3) [1Petter sa [2at Oscar nettopp har klippet seg.]] (Faarlund et al., 1997, s. 1135)

### 2.1.2 Bindingsprinsippene

Bindingsteorien er hovedsakelig sentrert rundt å definere de relevante bindingsdomenene.

Chomsky (1981, s. 188) foreslår følgende bindingsprinsipper:

(1)

(a) *Bindingsprinsipp A*

En refleksiv anafor må være bundet i sitt minimale domene, det vil si i domenet som inneholder anaforen og antesedenten til refleksivet. En anafor må derfor ha en lokal antesedent.

(b) *Bindingsprinsipp B*

En ikke-anaforisk pronomen må være ubundet i sitt minimale domene, det vil si i det minste domenet som inneholder pronominalet og antesedenten til pronominalet. En pronominal kan derfor ikke ha en lokal antesedent.

Anaforen *seg* er altså underlagt bindingsprinsippet A i bindingsteorien (Hicks, 2009, s. 5).

## 2.2 Langdistansebinding

Senere forskning har imidlertid motbevist mange av de strenge reglene i bindingsteorien.

Flere forskere på feltet (for eksempel Hellan, 1988; Hestvik, 1990; Johnsen, 2012; Julien, 2015; Lødrup, 2009; Strahan, 2003) har vist en utstrakt bruk av binding av refleksiver over finitte setningsgrenser, som altså bryter med bindingsprinsipp A. At en anafor bindes av en antesedent som ikke tilhører det samme domenet som anaforen, men i stedet er å finne i et høyere domene, omtales som *langdistansebinding* (Faarlund, 2009, s. 298). Navnet kommer av at antesedenten til anaforen er «langt unna», den er ikke i samme ledd som det refleksive pronomenet (4) (Strahan, 2011, s. 158).

(4) De<sub>i</sub> venter på at noen skal gjøre jobben for seg<sub>i</sub>.

Vi skiller mellom tre typer av langdistansebinding: Binding inn i en komplementsetning, binding inn i en relativsetning og binding inn i subjektet til komplementsetningen (Faarlund, 2019, s. 299). På grunn av omfanget av oppgaven, vil jeg kun undersøke binding inn i en komplementsetning. En komplementsetning er en leddsetning som utfyller betydningen av et verb eller substantiv i en setning (Faarlund, 2019, s. 11). Komplementsetninger kalles også eksplikative leddsetninger. I denne gruppen regnes nominale leddsetninger innledet av subjunksjonen, *at*, *om* eller et spørreord, samt infinitivskonstruksjoner innledet av infinitivsmarket *å* og objektsinfinitiver uten infinitivsmarket (Faarlund et al., 1997, s. 976). Jeg velger å kun undersøke langdistansebinding inn i en nominal leddsetning innledet av subjunksjonen *at* eller *om* eller spørreordet *hva*.

### 2.2.1 Normativ grammatikk

Et normativt grammatikksyn ser på grammatikken som regler eller normer som bestemmer hva som skal betraktes som god eller korrekt språkbruk. Dette synet ser ikke på grammatikken som en del av menneskets psykologi eller som egenskap ved språket. Den normative grammatikken er en framstilling av hvordan språket *bør* være. Den ser ikke på utenomspråklige forhold og ser ikke på hvordan språk fungerer (Matre, 2001, s. 340). Hertzberg (1995, s. 13) hevder at det har vært tradisjon for å bruke den normative betydningen av grammatikk i skolesammenheng og beskriver den som ensbetydende med «korrekt språk». Noe lignende skriver også Faarlund et al. (1997, s. 3). Den normative grammatikken er dels basert på at det praktiske ved at et språkfelleskap har noen felles konvensjoner, og dels på at det ofte er noen uklare forestillinger om at visse konstruksjoner mer logiske enn andre (Vinje, 2002, s. 13–21). Den normative grammatikken dreier seg om å skrive «riktig» og kan derfor ses i sammenheng med den nye læreplanen og synet på grammatikk som et redskap i tekstsakingen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I den normative grammatikken er regelen at det refleksive pronomenet ikke kan langdistansebindes, og at slike konstruksjoner er ukorrekte. Finn-Erik Vinje skriver i det han selv omtaler som «en håndbok i praktisk språkbruk», *Riktig Norsk*, at boka er en håndstrekning til dem som vil formulere seg korrekt (2014, s. 13). Han hevder her at det refleksive pronomenet skal referere til et subjekt i tredje person innenfor den finite



setningsgrensen. I setningen «Jens mente at dommeren burde pusse brillene sine» mener dermed Vinje at det kun er mulig at det er dommerens briller som burde pusses (Vinje, 2014, s. 227).

Denne regelen er også den elevene leser om i lærebøkene i norsk. I læreboka *Moment Vg2* står det at det refleksive pronomenet må peke tilbake på et subjekt innenfor setningsgrensen (Fodstad, Glende, Minken, Norendal & Østmoe, 2016, s. 321). Også i de nye lærebøkene som skal brukes i skoleverket fra august, er prinsippet noe av det samme (Antonsen et al., 2020, s. 315).

### **2.2.2 Deskriptiv grammatikk**

Den deskriptive grammatikken tar derimot sikte på å beskrive språkbruken slik den faktisk *er*. Denne grammatikken beskriver hvordan språket er og fungerer, og ikke hvordan man skulle ønske at det var (Matre, 2001, s. 340). Grammatikken blir sett på som det iboende systemet i et språk, og det er dette systemet man ønsker å utforske og studere (Brøseth & Nygård, 2019, s. 341). Den deskriptive grammatikken er dermed en nøytral fremstilling av ulike regler og muligheter som et gitt språk har. Skillet mellom deskriptiv og normativ grammatikk er imidlertid ikke skarpt, ettersom grammatikkene som har til hensikt å være deskriptive kan være utilsiktet normative. De fanger bare opp mulige konstruksjoner på et gitt tidspunkt (Faarlund et al., 1997, s. 4).

Faarlund et al. (1997, s. 1160) hevder videre at det så å si er umulig å fastsette noen regler for refleksiver fordi den faktiske språkbruken avhenger av flere faktorer og i stor grad varierer mellom språkbrukere. Dette perspektivet betoner likevel, i likhet med Vinje, at hovedregelen er at det refleksive pronomenet er bundet av et subjekt innenfor sitt domene.

Akseptabilitetstester har avdekket at språkbrukerne godtar en viss grad av langdistansebinding inn i en komplementsetning i norsk, men akseptabilitetsvurderingene varierer mellom dialekter og blant individuelle språkbrukere. Dialektene i Trøndelag og i de vestlige og nordlige delene av landet ser ut til å være mest liberale i den forbindelse (Faarlund, 2019, s. 299; Julien, 2015, s. 8–9; Strahan, 2004, s. 165).

### 2.3 Det reflektsive pronomenet *seg*

Norsk har ett reflektsivt pronomen for tredje person: *seg*. Det reflektsive pronomenet brukes både i entall og flertall og i alle tre genus, i motsetning til *sin*, og har ingen nominativ form. Det betyr at det reflektsive pronomenet ikke har noen egen betydning, kun den som blir gitt indirekte via antesedenten (Faarlund, 2019, s. 43). Anaforen *seg* har vanligvis antesedenten i samme setning og er vanligvis subjektet i setninger (Hellan, 1988, s. 62). Dette blir omtalt som lokal binding fordi anaforen er bundet av et argument, subjektet, i det samme predikatet (5).

(5) Hun<sub>1</sub> hadde kledd på seg<sub>1</sub>. (Faarlund, 2019, s. 289)

Det reflektsive pronomenet *seg* kan videre deles i et enkelt og komplekst reflektsivt pronomen. Kontrasten mellom det enkle (6a) og komplekse reflektsivet (6b) kan ses i par av følgende type:

- (6)
- a) Alle bør vaksinere seg mot influensa.
  - b) Man må aldri vaksinere seg selv.

(Faarlund, 2019, s. 290)

Det enkle reflektsive pronomenet består kun av *seg* og står som utfylling til et reflektsivt verb. Et komplekst reflektsivt pronomen har man derimot når pronomenet følges av bestemmelsen *selv*. *Seg selv* brukes først og fremst når det reflektsive pronomenet er et argument på lik linje med mer naturlige ikke-reflektsive argumenter (Faarlund, 2019, s. 290). Videre blir det komplekse reflektsive pronomenet brukt til å fremheve eller understreke reflektsivitet, og blir derfor særlig brukt i tilfeller der reflektsivet er uventet eller uvanlig, som ved verb som vanligvis ikke tar reflektsivt objekt. Derfor blir ikke *seg selv* brukt sammen med verb som er obligatorisk reflektsive (Faarlund et al., 1997, s. 1168).

Når det fysiske aspektet til referenten er i fokus og ved preposisjonsfraser med konkret lokasjon, benyttes også det enkle reflektsive pronomenet (7a) (Lødrup, 2007, s. 13). Unntaket er når preposisjonsfrasen står i en kontekst der lokasjonen er metaforisk eller den ikke har en tydelig lokasjon. Her brukes det komplekse reflektsive pronomenet (7b).

(7)

- a) John satte Marit foran seg.
- b) John satte Marit foran seg selv.

(Lødrup, 2007 s. 13)

Hovedregelen er at både det enkle og komplekse refleksive pronomenet bindes i sine lokale domener (Faarlund, 2019, s. 290). I denne oppgaven vil jeg kun undersøke langdistansebinding av det enkle refleksive pronomenet.

Det er også mulig å skille mellom to typer av det enkle refleksive pronomenet. I tråd med Hellan (1988, s. 187) kan man skille mellom det han betegner som *ikke-argument-seg* og *argument-seg*. *Ikke-argument-seg* er anaforer som står som utfylling til inherent refleksive verb. Inherent refleksive verb er verb som bare kan ta *seg* som utfylling. Eksempler på slike verb er *relatere, flokke, restituere, skamme, oppfør, tiltrekke, skynde og forelske* (Alexiadou & Schäfer, 2014, s. 1). Når *seg* står som utfylling til slike verb, har ikke anaforen argumentstatus, ifølge Hellan (1988, s. 187), som begrunner dette med at *ikke-argument-seg* ikke kan erstattes av noe annet leksikalsk element, og at det ikke kan påvirke sannhetsforholdet i setningen. Hestvik (1990, s.119) stiller seg bak dette resonnementet og påpeker at *seg* ved inherent refleksive verb alltid må stå til høyre for det refleksive verbet, i motsetning til tilfeller der *seg* har argumentstatus. Dette innebærer at anaforen ikke utgjør et eget ledd i en funksjonsanalyse, og at den bare komplementerer det inherente verbet (Faarlund, 2019, s. 44). *Ikke-argument-seg* må bindes lokalt og kan dermed ikke langdistansebindes (8).

(8) Ola skjønnte at Per<sub>i</sub> skammet seg<sub>i</sub>.

*Seg* som kan langdistansebindes, og som er den sentrale anaforen i denne oppgaven, blir omtalt som *argument-seg* og har i motsetning til *ikke-argument-seg* semantisk argumentstatus (Hellan, 1988, s. 107). Det vil si at anaforen utgjør et direkte objekt i en funksjonsanalyse. Anaforforskning viser at anaforen *seg* som ikke står som utfylling til et *inherent verb*, kan vise tilbake til et subjekt som ligger utenfor anaforens lokale styringskategori (Julien, 2015; Lødrup, 2009). Ingen av setningene i undersøkelsen vil derfor inneholde inherent refleksive verb.

## 3 Metode

### 3.1 Valg av metode

Forskningsspørsmålet og formålet med undersøkelsen avgjør hvilke(n) metode man velger (Kumar, 2005, s. 12). I utgangspunktet ønsket jeg å bruke korpusdata for å undersøke om elever bruker, og dermed aksepterer, setninger med langdistansebinding i norsk. Gries og Newman (2013, s. 258) definerer korpus som en samling av naturlig språk. Det er nettopp det at tekstene er autentiske som er en stor styrke ved korpus som metode. En annen fordel er at ytringene i korpuset gjerne ikke er påvirket av at informantene er oppmerksomme på eller styrt av forskerens forutinntatte meninger (Schütze, 2011, s. 211). Jeg undersøkte langdistansebindinger i NORM-korpuset, en samling av tekster skrevet av elever i ordinære skoletimer. En stor ulempe ved metoden, som jeg oppdaget raskt, er at korpuset ikke er godt nok belagt for sjeldne grammatiske fenomener (Schütze, 2011, s. 211), som langdistansebinding. Etter søk på det refleksive pronomenet *seg* i NORM-korpuset, gikk jeg gjennom 1383 setninger med det refleksive pronomenet uten å finne ett eneste tilfelle av langdistansebinding. Schütze (2013, s. 29) understreker at det er vanskelig å vite om mangelen på data i et korpus skyldes at konstruksjonen ikke er mulig i språket, eller om det har noe med korpuset å gjøre.

Dessuten er en annen stor ulempe ved korpus at de ikke inneholder uakseptable setninger (Schütze, 2011, s. 209). Ifølge Popper (1992, s. 19) er kun teorier og utsagn som det er mulig å forkaste de eneste som kan betraktes som vitenskapelige. Det er begrensninger ved å bruke korpus som metode for å teste hypotesen min, i tråd med Popper (1992, s. 19), ettersom det ikke er mulig å teste og falsifisere hypotesen min når korpuset ikke inneholder uakseptable setninger. Ettersom det i tråd med Chomsky (1965) kun er gjennom performansen man kan få tilgang til språkbrukerens kompetanse, må forskeren gjøre den testbar. Jeg valgte derfor å ikke bruke korpus som metode, men heller akseptabilitetsvurderinger.

På en annen side er en innvending mot akseptabilitetsundersøkelser at den undersøker språkbrukerens språklige intuisjon om konstruerte setninger og ikke faktiske ytringer. I en slik undersøkelse får informantene presentert ytringer de skal bedømme som akseptable eller ikke (Schütze & Sprouse, 2013, s. 28). Man undersøker dermed i teorien ikke språkbrukernes ytringer i seg selv, men heller de språklige intuisjonene deres, det vil si deres umiddelbare reaksjon på språklig stimuli (Sollid, 2005, s. 93).

Imidlertid antar man i den generative grammatikken at intuisjonsdata gir uttrykk for informantenes grammatiske kompetanse (Chomsky, 1986, s. 36). Det er nettopp den individuelle grammatikken, kompetansen, til hver enkelt språkbruker jeg er ute etter å kartlegge. Den viktigste innvendingen mot korpussøk i lys av forskningsspørsmålene mine, er at metoden stort sett bare kartlegger informasjon om språket slik det brukes, performansen. Akseptabilitetsvurderinger vil derimot gi et større innblikk i språkbrukerens kompetanse. Dette vil jeg diskutere grundigere, i tillegg til andre fordeler og ulemper ved akseptabilitetsvurderinger som metode, i presentasjonen av metoden.

### **3.1.1 Kvantitativt spørreskjema**

En kvantitativ tilnærming sikrer tilstrekkelig data i en lingvistisk undersøkelse ved at den vil gi et innblikk i informantenes holdning og oppfatning av språkkonstruksjoner (Sollid, 2005, s. 111). Det innsamlede materialet kan brukes til å sammenligne informantenes vurderinger med normerte språkregler. Deretter kan man få informasjon om de samlede akseptabilitetsvurderingene bryter eller samsvarer med disse reglene. En stor fordel ved spørreskjema som innsamlingsmetode er at sannsynligheten for at forskeren utilsiktet kan påvirke informantene på en eller annen måte, er mye mindre enn ved kvalitative intervju situasjoner (Johannessen, 2003, s. 137). Jeg vil benytte meg av en indirekte datainnsamlingsmetode hvor jeg selv ikke var i direkte kontakt med informantene (Sollid, 2005, s. 92). Spørreskjemaet ble distribuert digitalt på læringsplattformen ItsLearning (Se vedlegg 2).

Johannessen (2003, s. 136) argumenterer også for at kvantitative metoder er godt egnet dersom man skal tydeliggjøre et kvantifiserbart fenomen eller teste hypoteser. Ettersom jeg jobber ut fra en arbeidshypotese som kan bekreftes eller avkreftes, og fordi jeg undersøker hvor mange prosent av en elevgruppe som aksepterer langdistansebinding av refleksiver i norsk, er særlig det sistnevnte poenget til Johannessen aktuelt. Videre vil det å benytte en kvantitativ tilnærming ha en stor fordel ved at atypiske språktrekk som forårsaker forvrenginger av språkdata viskes ut når flere informanter benyttes (Schütze, 2016, s. 184).

Tradisjonelt har ikke kvantitative metoder i lingvistik, spesielt syntaks og semantikk, blitt mye brukt. Forskere på dette feltet har vanligvis basert påstandene sine på egne vurderinger og intuisjoner, kanskje sammen med tilbakemeldinger fra kollegaer. Flere forskere innen feltet har kritisert akseptabilitetsundersøkelse som metode (Gibson, Fedorenko & Piantadosi,

2013). En av årsakene til dette er den antatte tvilsomme og manglende validiteten (Labov, 1972; Cowart, 1997). Det hevdes at akseptabilitetsvurderinger er lite generaliserbare og presise, med begrunnelsen om at det er et stort sprik mellom informantenes vurderinger, at samme informant kan gi en setning ulike vurderinger ved ulike tilfeller og at den rapporterte språkbruken ikke alltid sammenfaller med faktisk språkbruk (Featherson, 2009, s. 2). At variasjonen mellom språkbrukere eksisterer, kan ikke betones for mye fordi alle lingvistiske teorier skal være i stand til å modellere denne variasjonen. Labov (1972, s. 109) påpeker at dersom man tar hensyn til gjennomsnittet av vurderingene, viser de tilfeldige variasjonene seg å være relativt små. Schütze (2016, s. 37) understreker at man ikke kan lage en undersøkelse med setninger som alle «alle» er enige i at enten er akseptable eller uakseptable. Forskningen må kunne beskrive enhver språkbrukers kompetanse og gi rom for variasjon uansett hvor den forekommer (Schütze, 2016, s. 37). Variasjoner mellom språkbrukere vil trolig forekomme i enhver studie, så denne kritikken skygger ikke over de mange fordelene ved akseptabilitetsundersøkelser.

Også relabiliteten til akseptabilitetsundersøkelser har blitt kritisert. Innvendingene har i hovedsak dreid seg om påliteligheten ved informantenes intuisjoner som forskningsobjekt. Det har blitt argumentert for at undersøkelsene fører til en høy grad av usanne resultater (Gibson, Foderenko & Plantadosi, 2013. Imidlertid har akseptabilitetsvurderinger vist seg å være stabile, pålitelige og replikerbare (Sprouse & Almeida, 2012; 2017). Blant annet gjennomførte Sprouse og Almeida (2012) en undersøkelse der de testet påliteligheten til en lærebok i generativ grammatikk ved å sammenligne akseptabilitetsvurderinger med korpusdata. De fant bare et lite avvik (2 %) mellom de to metodene. Dataene fra akseptabilitetsundersøkelser er dermed ikke så upålitelige som kritikkerne skal ha det til.

For å få så spontane og nøyaktige svar som mulig, ba jeg ikke informantene kommentere vurderingene sine. Birdsong (1989, s. 110 i Schütze, 2016, s. 56) hevder at de fleste kommentarer gitt av informanter er unøyaktige og derfor ikke kan brukes troverdig i lingvistiske analyser. Mange av informantene kan dessuten streve med å ordlegge seg om hvorfor de vurderer setningene som de gjør, ettersom de er relativt unge. Botha (1981) argumenterer for at informantvurderinger er irrelevant for vitenskapelige språkstudier, at de skaper unødvendig hodebry for informanten og at folk flest sannsynligvis ikke vet årsaken bak vurderingene sine.

## 3.2 Utvalg av informanter

I denne undersøkelse er informantene elever og dermed lekfolk. Årsaken til at jeg ønsker å gjennomføre undersøkelsen på elever, er at det er i skolen alle har formell grammatikkundervisning, og det er derfor interessant å undersøke om vurderingene til elevene samsvarer eller bryter med skolegrammatikken. Faktorer som kjønn, alder og sosioøkonomisk status har ikke blitt tatt hensyn til. Jeg har valgt å gjennomføre undersøkelsen i to Vg1-klasser. Det var totalt 60 informanter i undersøkelsen.

Størrelsen på undersøkelsene i akseptabilitetsvurderinger er også en av årsakene til at det har blitt satt spørsmålsteget ved reliabiliteten til metoden. Gibson, Foderenko og Plantadosi (2013) hevder at eksperimentet bør omfatte flere deltakere og foreslår at syntaks- og semantikkforskning bør utføres akkurat som alle andre områder av vitenskap som undersøker menneskelig atferd. Også Labov (1972, s. 109) understreker at mye av problematikken ved metoden minimeres dersom flere informanter gjennomfører akseptabilitetsundersøkelsen (Labov, 1972, s. 109). Schütze og Almeida (2012, s. 26) har undersøkt hvor stor effekt undersøkelsen har når man bruker likert-skala med ulike prøvestørrelser, og fant at man trenger omtrent 37 deltakere for å få en mellomstor effekt av undersøkelsen. Undersøkelsen deres viser at flere enn 60 informanter ikke er nødvendig for å få en effektstørrelse som er stor. Philips (2010, s. 9) viser til empiri som indikerer at 10-20 informanter er tilstrekkelig for å kunne generalisere resultatene. 60 informanter er dermed tilstrekkelig.

Johannessen (2003, s. 138–139) er kritisk til bruk av informanter i lingvistisk forskning og begrunner det med at det er funksjonelt identisk med å bruke introspeksjon, altså språklige intuisjon. Schütze (2016, s. 52) argumenterer derimot for at det er klare forskjeller mellom akseptabilitetsvurderinger og introspeksjon som grunnlag for lingvistisk forskning ved at akseptabilitetsvurderinger utføres på andre vilkår enn introspeksjon. Disse vurderingene er ikke basert på interne bedømmelser for å teste språklige hypoteser, men heller er uttrykk for en reaksjon på ekstern språklig stimuli. Dessuten vet ikke informantene hvilket språklig fenomen forskeren er ute etter, noe som er en stor fordel ved akseptabilitetsvurderinger (Schütze, 2016, s. 52).

En kan også stille spørsmålet ved om det er best å la mannen i gata eller fagfolk gjennomføre en akseptabilitetsundersøkelse. Schütze og Sprouse (2013, s. 42) refererer til flere undersøkelser som har påvist forskjeller mellom fagfolk og mannen i gatas

akseptabilitetsvurderinger. Det er også eksempler på undersøkelser som viser liten forskjell i vurderingene mellom fagfolk og lekfolk (Sprouse & Almeida, 2012; Sprouse, Schütze & Almeida, 2013). En fellesnevner er likevel at fagfolk er mer liberale i vurderingene sine enn det lekfolk er (Dąbrowska 2010; Schütze 2016; Johannessen, 2003, s. 136). En fordel ved å la en lingvist vurdere setningene er faren for at lekfolk vil avvise eller godta setningene på irrelevant grunnlag. En generell ulempe ved å la lingvister vurdere setninger, er at de kan ha teorier og hypoteser om språklige fenomener som kan få innflytelse på vurderingene deres (Carden 1976; Schütze 2016). Gibson, Foderenko og Plantadosi (2013) argumenterer for at lekfolk gir mer pålitelige vurderinger fordi det er en større fare for at lingvister oppdager hva som undersøkes og dermed favoriserer setningene som støtter hypotesen. De hevder faktisk at “Expert intuitions are not data”, noe Carden (1976, s. 103) er enig i: “The linguist’s own intuitions are plainly untrustworthy.” Det er dermed gode holdepunkter for å bruke elever som informanter.

### 3.3 Spørreskjemaet

En forutsetning for at informantene ikke skal vurdere setningene på irrelevant grunnlag, er at spørreskjemaet er godt uformet, både med tanke på lesbarhet og innhold. Designet er det viktigste verktøyet for å isolere faktorer som kan gi opphav til usanne data (Schütze & Sprouse, 2013).

#### 3.3.1 Akseptabilitetsvurderinger

Det er viktig å skille de to termene *grammatikalitet* og *akseptabilitet* fra hverandre. Tradisjonelt har språkbrukeres vurderinger av setninger blitt omtalt som grammatikalitetsvurderinger, men dette begrepet er misvisende (Schütze & Sprouse, 2013). Etersom grammatikk er en mental konstruksjon, kan ikke språkbrukere ha et inntrykk av statusen til en setning ut fra grammatikken. Som Schütze (2016, s. 20) bemerker: «Whether a sentence is acceptable is a question about performance» og “Whether a sentence is grammatical is a question about competence”. Chomsky (1965, s. 11) hevder selv at akseptbarhet er et konsept som tilhører studien av performans, mens grammatikalitet tilhører studien av kompetanse. Han understreker at grammatikalitet bare er ett aspekt av akseptabilitet, og at vi derfor må skille den faktiske bruken fra det språkbrukerne vet om strukturen i språket, og hvilke begrensninger som følger av dette. Informanters vurderinger av



om en setning er akseptabel, er noe man kan måle, det er en variabel, og den underliggende grammatiske konstruksjonen eller regelen er ikke det, selv om det er den vi er interessert i. Man skal derfor heller gå ut fra at vurderingene til informantene har med akseptbarhet å gjøre, det vil si om setningen høres «god» eller «dårlig» ut for dem (Schütze & Sprouse, 2013, s. 27–28). Dette betyr at man bruker informantenes vurderinger, performans, til å få informasjon om grammatikken deres, kompetanse.

Akseptabilitetsundersøkelser er basert på språkbrukernes rapporterte oppfatninger når de blir utsatt for en bestemt språklig stimuli gjennom en slags målbar skala (Schütze & Sprouse, 2013). I dette denne undersøkelsen har jeg brukt en likert-skala for å undersøke elevenes oppfatning av setninger. En likert-skala er vanligvis en numerisk skala der det laveste tallet indikerer at setningen er uakseptabel, mens det høyeste taller indikerer at setningen er akseptabel. Hver setning skal deretter vurderes på skalaen (Schütze & Sprouse, 2013). Det er både fordeler og ulemper ved å bruke denne metoden. Det er i utgangspunktet en oppgave som er forståelig for de fleste informantene, men det er alltid en risiko for at de ikke har forstått oppgaven (Dąbrowska, 2010). Fordi det er en numerisk oppgave, er det enkelt å gjennomføre forskjellige statistiske tester på resultatene som kan avsløre interessante resultater. På en annen side kan det faktum at informantenes oppfatning måles på en skala bety at den muligens ikke er sensitiv nok til å fange opp presise oppfatninger (Schütze & Sprouse, 2013).

Vanligvis baserer lingvistiske studier seg på en akseptabilitetsskala med tre, fem eller syv verdier. Schütze (2016) hevder at Chomskys trepunktsskala med tre verdier er for begrenset. Flere vurderingsalternativer gir større rom for informantene til å vurdere setningen slik vedkommende oppfatter den, og det øker sannsynligheten for spontane reaksjoner i vurderingene hos informantene. Videre bør spørreskjemaer som baserer seg på at informantene skal rangerer setninger etter akseptabilitet være balanserte (Schütze, 2016, s. 186). Dette betyr at vurderingsverdiene bør rangeres på en skala fra god til dårlig, der sentrum representerer et midtpunkt som verken er negativt eller positivt. Større skalaer kan, skal vi tro Schütze (2016, s. 78), teoretisk sett gi mer nøyaktige dataresultater fordi for få verdier ikke fanger opp informantenes nyanser.

Akseptabilitetsvurderinger er imidlertid blitt kritisert for at det ikke er selvsagt hva de måler. Hovedinnvendingen til metodens validitet går på at den ikke direkte er relatert til persepsjon

eller produksjon, og heller må betegnes som «metalingvistisk kompetanse» – en relativt uklar term (Featherston, 2008, s. 3). Man antar at det er et årsak-virkningsforhold mellom vurderingen og kompetansen til informantene. Likevel innser man også at kompetansen bare er én av mange faktorer som påvirker akseptabilitetsvurderinger (Maynes, 2012, s. 447). Labov (1972, s. 104) advarer mot å feilaktig dra konklusjonen om at det er kompetansen som forårsaker akseptabiliteten til en setning alene. For å minimere et slikt problem kan man sammenligne dataene med data innhentet fra andre metoder (Maynes, 2012, s. 449). Dersom akseptabilitetsvurderingene er i overenstemmelse med korpusdata eller intervjuer, er det god grunn til å tro at metoden er valid.

Sollid (2005, s. 92) hevder at akseptabilitetsundersøkelser gir mye informasjon om holdninger til syntaktiske konstruksjoner, men svært lite om frekvensen av konstruksjonene i faktisk språkbruk. Jeg vil likevel argumentere for at dersom konstruksjoner med langdistansebinding ikke blir akseptert av informantene, vil de heller ikke bruke slike konstruksjoner i praksis. Erfaringer viser dessuten at akseptabilitetsvurderinger både reflekterer informantens ubevisste og bevisste språkkompetanse. Sollid (2005, s. 97) anser akseptabilitetsvurderinger, eller grammatikalitetsvurderinger som hun omtaler det som, som «uttrykk for den internaliserte grammatikken». Dette gjør at slike vurderinger er et godt utgangspunkt for å samle data med elever som informanter for å undersøke deres eksisterende språkholdninger.

### 3.3.2 Setningsutvalg

For å minimere flest mulig av de negative faktorene knyttet til akseptabilitetsvurderingene, er det viktig at setningsutvalget er nøye fundert. Språkforskere ønsker å vite om en bestemt grammatisk konstruksjon, og ikke en bestemt setning, er akseptabel eller ikke (Schütze & Sprouse, 2013). Dette betyr at setninger som brukes i en akseptabilitetsundersøkelse, må konstrueres nøye. Språkbrukernes vurderinger kan være påvirket av flere andre grammatiske forhold som leksikalsk innhold, lengde og andre faktorer. For å undersøke et spesielt grammatisk fenomen må forskeren eliminere faktorer som kan føre til at informantene vurderer setninger på falske vilkår (Dąbrowska, 2010). Disse faktorene har jeg tatt hensyn til.

For det første bør spørreskjemaet ha kamouflasjesetninger, såkalte *fillers* (Schütze & Sprouse 2013, 39). Disse setningene kan bidra til at informantene ikke «lukter lunta» og prøver å gi forskeren «riktige» svar. Man må imidlertid være klar over at fyllsetningene kan påvirke vurderingene av de faktiske setningene som skal vurderes. Dette betyr at hvis man for

eksempel bare inkluderer svært akseptable fyllsetninger, kan informantene bedømme de faktiske setningene bedre eller omvendt. Cowart (1997, s. 52) har følgende råd: “The best strategy is to include a balanced list of fillers that includes approximately equal numbers of sentences at a wide range of acceptability values”. Også kritikerne av metoden (Gibson, Fedorenko & Plantadosi, 2013) påpeker at eksperimentet bør inneholde distraherende materiale slik at manipulasjoner ikke er åpenbare for informantene. Det anbefales altså å bruke fyllsetninger for å unngå at elevene gjennomskuer formålet med eksperimentet.

For å minimere risikoen for at informantene ikke har forstått oppgaven, er det også nyttig å inkludere eksempelsetninger eller prøvesetninger før oppgaven starter (Schütze & Sprouse, 2013). Disse er både «gode» og «dårlige» setninger. En fordel ved slike setninger er at spørreskjemaet inneholder mange like konstruksjoner, og en fare ved dette er at informantene kan vurdere setningene utover i spørreskjemaet bedre på grunn av eksponeringseffekten (Bross, 2019, s. 34). Prøvesetningene er nødvendig når informantene ikke har erfaring med likert-skala. Jeg konstruerte derfor fire testsetninger på starten av undersøkelsen. Disse vurderingene blir ikke tatt med når jeg analyserer resultatet.

Videre bør også spørreskjemaet inneholde standardsetninger, setninger som er formulert i tråd med den normative grammatikken (Sollid, 2005, s. 102). Slike setninger stimulerer ifølge Schütze (2016, s. 78) informantene til å bruke hele skalaen i sine akseptabilitetsvurderinger. Standardsetninger er viktige fordi de sørger for at man kan se informantenes respons på setninger som er i gråsonen i sammenheng med setninger som er bygget på språklige normer. En implikasjon ved standardsetninger er at de mister mye av nytteverdien dersom de ikke blir presentert tidlig i undersøkelsen. Videre argumenterer Schütze (2016, s. 78) for at nøyaktigheten på dataresultatet øker dersom spørreskjemaet inneholder flere setninger med strukturer som er i fokus for undersøkelsen. De aller fleste av setningene i spørreskjemaet inneholder derfor konstruksjoner med langdistansebinding av det refleksivet pronomenet *seg*.

Schütze (2016, s. 181) påpeker dessuten at det er viktig å bruke ulike kontekster og ord i hver av setningene for å sikre at det er strukturene i setningene som vurderes og ikke valg av enkeltord eller kontekster som kommer til uttrykk i dataresultatet. Det er derfor viktig at setningsstrukturene opptrer i en gitt kontekst, dersom setningene skal tolkes på en troverdig måte (Johannessen, 2003, s. 138). Schütze (2016, s. 182) understreker at konteksten så å si er et obligatorisk element i et spørreskjema. Påvirkningskraften til konteksten er så stor at

vurderinger av setninger uten kontekst ikke er sammenlignbare. Det kan være at informanten kanskje ikke liker setningen fordi setningen handler om hunder og personen er en kattperson. Spesielt når man ikke spør lingvister, men lekfolk, forstår de ofte ikke hva du vil ha dem til å vurdere og stoler heller på det semantiske innholdet eller ordlyden. Løsningen på dette problemet er at man ikke tester en konstruksjon med én setning, men bruker flere setninger som blir bygget på samme regel (Carifio & Perla, 2007, s. 110). Hver av setningene i denne undersøkelsen vil derfor ha sin egen pragmatiske kontekst, og det vil være setninger med ulik kontekst for å teste hver konstruksjon.

Det er ikke bare antall informanter som har gjort at metoden har blitt kritisert, men også at antall setninger ikke sørger for en tilstrekkelig reliabilitet (Gibson, Foderenko & Plantadosi, 2013). Sprouse & Almeida (2011) viser at selv små mengder data kan være like relevante som store mengder. Philips (2010, s. 10) hevder at det er tilstrekkelig å teste et fenomen fem ganger. I dette eksperimentet ønsker jeg å undersøke fem fenomener: Binding inn i en komplementsetning med et inanimati subjekt, binding inn i en komplementsetning med et animati subjekt, binding inn i en komplementsetning med et indefinitt subjekt, binding inn i en komplementsetning med et definitt subjekt og binding inn i en komplementsetning med et formelt subjekt. Årsaken til dette er at tidligere forskning viser at binding inn i en komplementsetning er mer akseptabelt hvis subjektet til komplementet har en «lav prominens». Det vil si at subjektsleddet bindingen krysser er inanimat (5), ekspletivt (6) eller indefinitt (7). Binding over animate og definitte subjekter viser seg derimot å være mindre akseptable (Lødrup, 2009, s. 126). Som Lødrup (2009, s. 114) velger jeg å bruke animat bare i betydningen «menneske» og ikke «dyr». At subjektet er inanimat vil si at det betegner noe livløst. At subjektet er formelt vil si at det er det innholdstomme subjektet «det» (7) (Faarlund et. al., 1997, s. 678). Indefinitte subjekter er subjekter som står i ubestemt form (Faarlund, 2019, s. 25), og definitte subjekter er i denne oppgaven pronomener i tråd med Lødrup (2009, s. 127).

- (9) Her kan alle som synes turen passer for seg være med. (Lødrup, 2009, s. 115)
- (10) Plutselig fikk han høre at det kom en mann bak seg i mørket. (Lødrup, 2009, s. 116)
- (11) De venter på at andre skal gjøre jobben for seg. (Lødrup, 2009, s. 128)

Jeg hadde dermed totalt 25 setninger med langdistansebinding av *seg*. I tillegg hadde jeg fire prøvesetninger, fem standardsetninger og 25 fyllsetninger. Det er dermed i alt 59 setninger i spørreskjemaet. Se vedlegg 1 for den fullstendige akseptabilitetstesten.

## 4 Resultat av undersøkelsen og analyse

I dette kapittelet vil resultatene av undersøkelsen blir presentert og analysert opp mot tidligere forskning på feltet og relevant teori. Presentasjonen av datamaterialet er organisert slik at man prosentvis kan se hvor mange elever som har vurdert de ulike setningene på hver verdi på skalaen. Alle spørsmålene er målt på en likert-skala, med fire svaralternativer for hvert spørsmål. Testsetningene, fyllsetningene og standardsetningene ble randomisert og ble presentert i tilfeldig rekkefølge (vedlegg 2). Spørsmålene ble dermed ikke presentert for elevene på samme måte som jeg presenterer dem i tabellene i dette kapittelet. Svarene er omregnet til prosent. Funnene og resultatene av undersøkelsen vil bli presentert i to hovedkategorier: Binding inn i en komplementsetning med et subjekt med lav prominens og binding inn i en komplementsetning med et subjekt med høy prominens. Jeg vil dermed ikke diskutere hver enkeltsetning, men noen enkeltsetninger som er av spesiell interesse vil bli trukket frem.

### 4.1 Binding inn i en komplementsetning med et subjekt med lav prominens

I undersøkelsen er det totalt 15 setninger hvor subjektet i komplementsetningen har lav prominens. Det vil si at subjektet er formelt, inanimat eller indefinit (Lødrup, 2009, s. 126). Det er en høy aksept for alle disse setningene (se tabell 1, 2 og 3), og størst er aksepten for langbinding inn i en komplementsetning med formelt subjekt.

Tabell 1. Grad av aksept (%) for binding inn i en komplementsetning med formelt subjekt.

Setning	1	2	3	4
1. De gjør bare det som passer for seg	0 %	2 %	6 %	92 %
2. Han gjør bare det som passer for seg	0 %	2 %	8 %	90 %
3. Endelig hørte han at det ringte på døren hos seg	0 %	4 %	10 %	86 %
4. Endelig hørte hun at det banket på hos seg	0 %	0 %	0 %	100 %
5. Plutselig fikk han høre at det kom en mann bak seg	0 %	0 %	2 %	98 %

Setning nummer fire ble akseptert av alle elevene. Denne setningen inneholder det formelle subjektet «det» i komplementsetningen. Komplementet til persepsjonsverbet «hørte» har i denne setningen ikke semantisk verdi, noe som i tråd med (Johnsen, 2012, s. 125) gjerne gir en høy aksept for slike setninger. Lødrup (2009, s. 116) har også observert at

langdistansebinding inn i en komplementsetning med formelt subjekt er nokså akseptable. Undersøkelsene til Strahan (2001, s. 194) viser en høy aksept av binding inn i en komplementsetning med formelt subjekt. Elevenes aksepterer imidlertid disse setningene i større grad enn det Strahan (2001) har funnet. Det var ingen elever som mente at setningene var helt uakseptable. Elevenes vurderinger er dermed i tråd med den deskriptive grammatikken (Lødrup 2009; Strahan 2001) og bryter med den normative grammatikken til Vinje (2014).

*Tabell 2. Grad av aksept (%) for binding inn i en komplementsetning med inanimat subjekt.*

Setning	1	2	3	4
6. Knut sa at sønnen hadde vasket seg	6 %	8 %	16 %	70 %
7. Han sa at brevet var til seg	0 %	4 %	8 %	88 %
8. Hun sa at rutinen fungerer for seg	0 %	4 %	6 %	90 %
9. Hun synes oppgaven passer for seg	0 %	6 %	2 %	92 %
10. Ola sa at gaven var til seg	0 %	2 %	4 %	94 %

Også setningene med binding inn i en komplementsetning med inanimat subjekt ble i høy grad akseptert av elevene. Setningen med lavest grad av aksept er setning nummer seks. Årsaken til at denne setningen ble vurdert lavere enn de andre setningene, kan ha med at den er lengre enn de andre setningene. I likhet med Strahan (2001, s. 206) er setningene med et inanimat subjekt mindre akseptable enn setningene med et formelt subjekt. Også Julien (2015, s. 27) og Lødrup (2009, s. 123) fant at langdistansebinding i slike setninger er nokså akseptable.

*Tabell 3. Grad av aksept (%) for binding inn i en komplementsetning med indefinitt subjekt.*

Setning	1	2	3	4
11. De forstår at andre ikke kan gjøre jobben for seg	0 %	10 %	10 %	80 %
12. De vil at andre skal gjøre jobben for seg	0 %	8 %	12 %	80 %
13. Han orket ikke tanken på at noe kunne skje med seg	4 %	6 %	22 %	68 %
14. Helene sier at det er flere dager som passer for seg	2 %	2 %	30 %	66 %
15. Noen vil at andre skal gjøre jobben for seg	4 %	6 %	10 %	80 %

I motsetning til de to andre setningstypene med lav prominens er det tre av setningene med binding inn i en komplementsetning med indefinitt subjekt, som ble vurdert som uakseptable av noen informanter (13, 14 og 15). Igjen kan dette ha med at setningene er lengre enn setningene som har høy grad av aksept. Resultatene fra vurderingene av disse setningene, har gjennomgående høy grad aksept, noe som er i tråd med funnene til Julien (2015, s. 21) og Lødrup (2009, s. 128).

#### 4.2 Binding inn i en komplementsetning med et subjekt med høy prominens

I undersøkelsen er det totalt ti setninger hvor subjektet i komplementsetningen har høy prominens. Det vil si at subjektet er animat eller defintitt (Lødrup, 2009, s. 126). Det er også en relativt høy grad av aksept for alle disse setningene (se tabell 4 og 5), selv om den er lavere enn for setningene med binding inn i en komplementsetning med et subjekt med lav prominens.

Tabell 4. Grad av aksept (%) for binding inn i en komplementsetning med animat subjekt.

Setning	1	2	3	4
16. Hun trodde at Eva ikke var sint på seg lenger	8 %	10 %	32 %	50 %
17. Noen elever liker at søsknene gjør leksene for seg	10 %	12 %	30 %	48 %
18. Gabriel spurte om søsteren kunne sende smøret til seg	12 %	32 %	20 %	36 %
19. Han hørte at gymlæreren ropte på seg	2 %	26 %	36 %	36 %
20. Han ville at Julie skulle bli med seg inn	10 %	10 %	40 %	40 %

Det er en stor forskjell i aksepten knyttet til setningene med et animat subjekt sammenlignet med setningene med et inanimat subjekt. Av setningene med lavest aksept i den førstnevnte kategorien, er setning nummer 18, som 36 % av informantene vurderer som «helt naturlig». Til sammenligning aksepterer 94 % av informantene setning nummer 10 med inanimat subjekt. Til tross for at det er en forskjell på 58 prosentpoeng mellom disse setningene, vurderer ikke elevene setningen med animat subjekt like strengt som det Strahan (2001, s. 198) og Julien (2015, s. 24) sine informanter gjør. At det er en relativt stor forskjell i vurderingene mellom setningene med animat subjekt, kan ha med at setningene er ulike, både når det gjelder lengde og setningsledd. Likevel er det alt i alt en høy grad av aksept blant elevene for binding inn i en komplementsetning med animat subjekt sammenlignet med Strahan (2001) og Julien (2015) sine funn.



Tabell 5. Grad av aksept (%) for binding inn i en komplementsetning med definitt subjekt.

Setning	1	2	3	4
21. Hun ventet på at han skulle gjøre jobben for seg	6 %	32 %	32 %	30 %
22. Hun må forstå at de ikke kan gjøre jobben for seg	4 %	32 %	38 %	26 %
23. Trond ville at vi skulle snakke om seg	8 %	24 %	36 %	32 %
24. Hun sa at han hadde snakket med seg	10 %	14 %	38 %	38 %
25. Hun håpet at vi skulle snakke om seg	12 %	12 %	40 %	36 %

Setningene med binding inn i en komplementsetning med et definitt subjekt ble vurdert som mindre akseptable av elevene enn setningene med et indefinitt subjekt. Det er for eksempel 50 prosentpoeng forskjell mellom vurderingen av setningen på nivå fire mellom setning 12 og 21. Julien (2015, s. 24) har også funnet at binding inn i en komplementsetning med et definitt subjekt, er mindre akseptabelt enn binding inn i setninger med et indefinitt subjekt.

#### 4.3 Oppsummering av funnene

Presentasjonen og drøftingen av funnene har vist at elevene i stor grad aksepterer setninger med langdistansebinding i norsk, i samsvar med den deskriptive grammatikken (Julien 2015; Strahan 2001). Elevene aksepterer i større grad setninger med binding inn en komplementsetning med et formelt, inanimat og indefinitt subjekt enn med et animat eller definitt subjekt. Dette samsvarer med observasjonene til Lødrup (2009). Funnene bryter med den normative grammatikken (Vinje, 2014) og bindingsprinsipp A i Chomskys (1981) bindingsteori. Dessuten tyder funnene på at yngre språkbrukere er mindre restriktive i bindingen av reflexiver enn det eldre språkbrukere er, i tråd med Juliens (2015, s. 12) undersøkelse og i kontrast til Strahans (2003, s. 66–71) funn. Dette bekrefter arbeidshypotesen min om at elever aksepterer langdistansebinding av reflexiver i norsk.

## 5 Diskusjon

Funnene fra undersøkelsen i denne oppgaven viser at elevene aksepterer setninger med langdistansebinding av det refleksive pronomenet *seg* i norsk. Det er dermed en motsetning mellom den indre grammatikken til elevene og den normative grammatikken. I dette kapittelet vil jeg diskutere hvilke implikasjoner funnene i undersøkelsen kan ha for grammatikkundervisningen til norsklærere. Jeg vil løfte frem utfordringene i den nye læreplanen, som nettopp går lenger bort fra fokuset om en deskriptiv grammatikk i skolen. Det sentrale spørsmålet er om undervisningen bør basere seg på en normativ eller deskriptiv tilnærming til grammatikk. Diskusjonen rundt *hvordan* norsklærere skal undervise i grammatikk, har blitt neglisjert til fordel for spørsmålet om *hvorfor* elevene skal lære grammatikk (Timmis, 2005, s. 117–118). Hertzberg (1995, s. 123) er blant dem som ha presentert en rekke argumenter for hvorfor det skal undervises i grammatikk. Det er særlig fire argumenter som har blitt brukt for å legitimere grammatikkens plass i skolen: *Allmenndanningsargumentet, tverrspråklighetsargumentet, språkferdighetsargumentet og metaspråksargumentet.*

Det å argumentere for legitimeringen av grammatikkundervisningen er imidlertid noe Faarlund (1980, s. 23) er kritisk til. Han mener det er unødvendig fordi grammatikken har en selvsagt plass i undervisningen. Han argumenterer for at fokuset bør være på *hvordan* læreren bør undervise i grammatikk for at den skal oppleves som verdifull, motiverende og være læringsfremmende. Coppen og van Rijt (2017, s. 362) antyder at problemet med mange læreplaner er at de ikke beskriver hvordan grammatikk skal undervises, noe som betyr at læreren kan tolke dette fritt. Istedenfor å bruke argumentene til Hertzberg (1995) til å argumentere for *hvorfor* det skal undervises i grammatikk, skal jeg bruke dem til å diskutere *hvordan* og *hvilken* tilnærming man bør ha til grammatikk i undervisningen, altså om tilnærmingen bør være normativ eller deskriptiv. Jeg vil diskutere dette opp mot den overordnede delen av læreplanen, den større enheten som alle læreplanmålene er en del av og som beskriver hvilke verdier og prinsipper som skal prege opplæringen. Den overordnede delen av læreplanen understreker at undervisningen skal bidra til *skaperglede, engasjement og utforskertrang* hos elevene, at den skal bidra til å utvikle elevene til *allmenndannede mennesker* og at den skal skape muligheter for *dybdelæring* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er disse tre kategoriene jeg vil organisere drøftingen min i.

## 5.1 Skaperglede, engasjement og utforskertrang

I læreplanen i norsk er den overordnede delen av læreplanens mål om at elevene skal føle skaperglede, engasjement og utforskertrang gjenspeilet i kjerneelementet hvor det står at elevene skal «kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Norskfaget skal dermed gi elevene mulighet til å uttrykke seg skapende og kreativt gjennom språket. Samtidig skal elevene utvikle «kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket.» Elevene skal også «beherske etablerte språk- og sjangernormer» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Vektleggingen av språknormer og kreativitet vil ha konsekvenser for elevenes utbytte av grammatikkundervisningen.

Flere studier har identifisert holdninger om at kreativitet er en motpart til grammatikk. I den engelske studien gjort av Watson (2015) kom det frem at læreren hun observerte og intervjuet ikke så på grammatikk som noe kreativt. Watson påpeker at det ikke er rart at læreren ser på grammatikk som isolert fra kreativitet ettersom læreren anså grammatikk kun som pugging av regler (Watson, 2015, s. 339). Selv om dette er én lærer sin uttalelse, er det plausibelt å anta at dette gjelder flere lærere. Det er en kjensgjerning at også elever gjerne har negative assosiasjoner til grammatikk. At elevene er negative til grammatikk, knyttes til det faktum at de ser på grammatikk som noe normativt – at grammatikk stort sett dreier seg om regler de må følge (Guldal & Otnes, 2011, s. 9). Undersøkelsen min viser derimot at elevene sine vurderinger av setninger mer refleksivt pronomen, samsvarer med den deskriptive grammatikken, og at vurderingene deres bryter med reglene som skolegrammatikken legger opp til at de må følge. At elevene er negativt innstilt til grammatikk (Guldal & Otnes, 2011, s. 9) kan ha med at grammatikken de besitter ikke blir sett på som verdifull. Likevel kan reglene også gjøre at måten språket anvendes på, er forutsigbart for elevene. Det kan gjøre at grammatikken skaper forståelse og hindrer irritasjon (Vinje, 2002, s. 14). Å forholde seg til at det refleksive pronomenet skal vise tilbake til det nærmeste subjektet, kan dermed anses å være forutsigbart og trygt for elevene å vite.

Til tross for at den normative grammatikken har sine fordeler, viser en annen britisk forskning utført av Yarrow (2007, s. 177) at grammatikken må være deskriptiv dersom den skal gi mening for elevene og for at den skal være åpen for nye fenomener. De normative reglene for det refleksive pronomenet begrenser dette rommet. For at grammatikken skal gi mening for elevene, er det ikke så viktig hvilke regler lærebøkene sier at elevene skal følge. Det er mer

interessant hva slags regler elevene har i sin egne, indre grammatikk (Yarrow, 2007, s. 177). Det at elevene aksepterer binding av refleksive pronomener utover reglene i lærebøkene, viser nettopp dette. Bruken av det refleksive pronomenet er komplekst og må derfor behandles på andre måter enn det den normative skolegrammatikken gjør. Grammatikken må jobbes med slik at den oppleves som meningsfull for elevene også i livet utenfor skolen.

Flere forskere understreker at språkkompetansen bør ses i et større perspektiv (Hudson, 1992; Hunt & Hunt, 2006; Timmis, 2005). Dette kan gjøres ved at undervisningen forholder seg til og baserer seg på elevenes eget språk. Hudson (1992, s. 10) påpeker at det meste av dataene som trengs i grammatikkundervisningen allerede er i elevens hode, og at lærerens rolle er å guide dem til å utforske dette språket slik at de kan utvide den grammatiske horisonten sin. Dersom de normative aspektene ved grammatikken tones ned til fordel for mangfoldet av språkvariasjon og den iboende språkkunnskapen, kan man åpne opp for å jobbe med grammatikk i klasserommet basert på elevenes eget språk.

Hunt og Hunt (2006) stiller spørsmålet om hva slags grammatikk elevene skal lære seg. De hevder at lærere kan lære elevene de normative reglene, men at dette nødvendigvis ikke er en interessefaktor for elevene. Å ta ta for seg ulike kulturers språkbruk, for eksempel hip hop-språk og internettspråk, kan være en kreativ og morsom måte å jobbe med grammatikk på (Hunt & Hunt, 2006, s. 88). Også Timmis (2005, s. 117–118) påpeker problemet med at grammatikkundervisningen ikke fokuserer på de dagligdagse språklige fenomenene som elevene er vant til. Han påpeker også at de språklige normene for hvordan man skal snakke og skrive er viktig for læreren, til tross for at det er de nye fenomenene som elevene bruker og mestrer. En kan argumentere for at det er det spontane, levende språkbruken som bør studeres i skolen, noe som vil medføre at grammatikkundervisningen oppleves som mer lystbetont.

Samtidig må elevene vite hva slags konvensjoner de bryter med hvis de skal drive en kreativ utforsking av normene. De må med andre ord vite hva de normative reglene for refleksive pronomener er, hvis de skal bli oppmerksomme på at den faktiske språkbruken bryter med reglene. Tonne (2018, s. 181) argumenterer for at undervisningen både bør lære elevene noe om språk, og at den må gi elevene trening i språk. Både de normative og deskriptive aspektene ved grammatikken må dermed inkluderes i undervisningen. Det viktige er at reglene ikke hindrer språkutvikling og gjør det vanskelig å bruke språket kreativt. Språket

tilbyr mange muligheter, og det å arbeide med mønstre og strukturer i språket, gjør at man kan være kreativ med språket (Maagerø, 2005, s. 30).

Myhill (2018) diskuterer hvorfor grammatikkundervisningen ødelegger for elevenes kreativitet. Hun påpeker at en mer fokusert grammatikkundervisning med fokus på å bruke gode eksempler, dra paralleller og sammenligne fenomener, kan få en positiv effekt på elevenes kreative læringsprosesser (Myhill, 2018, s. 12–13). Det er lærerens jobb å vise elevene hvordan grammatikk kan være et kreativt og analytisk verktøy. Samtidig vil det kunne være vanskelig for læreren å komme med gode eksempler og sammenligninger dersom den grammatiske kompetansen hans eller hennes ikke er tilstrekkelig.

Watson (2015, s. 333) hevder at den normative grammatikken dominerer i klasserommet fordi læreren har mer kunnskap om hvordan denne grammatikken fungerer. Dette kan være en av årsakene til at elevenes iboende grammatikkunnskap ikke blir verdsatt, nettopp fordi den ikke blir synliggjort i undervisningen. Det er imidlertid få studier som har undersøkt i hvilken grad læreres fagkunnskap påvirker elevenes læring (Hattie, 2008, s. 60; Myhill, 2018, s. 18). En av undersøkelsene, gjennomført av Darling Hammond (2006), som Hattie (2008, s. 60) viser til i sin metastudie, viser likevel at lærerens fagkunnskap påvirker effekten av undervisningen til et visst nivå av grunnleggende kompetanse. Denne grunnleggende kompetansen kan i grammatikkundervisningen innskrenkes til den normative grammatikken. Andrews et al. (2005) har funnet at lærere som utvikler god lingvistisk kunnskap og som er trygge i undervisningen sin, er flinkere til å se forbi elevenes skrivefeil (referert til i Lines, Myhill & Watson, 2012, s. 142). Også Matre (2001, s. 340) og Thorvaldsen (2018, s. 10) understreker at læreren trenger en solid grammatisk plattform å stå på. På grunn av de faglige forutsetningene til læreren, kan det dermed være vanskelig å ignorere de normative aspektene i grammatikkundervisningen fullstendig til fordel for det deskriptive.

## **5.2 Allmenndanning**

Den overordnede delen av læreplanen understreker at skapende læringsprosesser, som drøftet ovenfor, er en «(..) forutsetning for elevenes danning (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Samtidig kan det argumenteres for at språk- og grammatikkundervisning har en egenverdi i dannelsesprosjektet i skolen. Hertzbergs (1995, s. 124) *allmenndanningsargumentet* for grammatikkens plass i undervisningen, handler om at grammatikk er viktig fordi den gir

elevene innsikt i dem selv og omgivelsene deres, og at grammatikk er en sentral del av hvert menneske. Språket er unikt for mennesker og kunnskap om språkstrukturen gir forståelse av mennesket. Denne kunnskapen kan gi oss forståelse av oss selv og hvordan vi utvikler oss som individer, hevder Hertzberg (1995, s. 124).

Dette argumentet knytter seg vanligvis til noe større enn den normative skolegrammatikken. Typisk for allmenndanningsargumentet er at det er knyttet til et ønske om å utvikle en kritisk bevissthet hos elevene (Hertzberg, 1995, s. 124). Kritisk bevissthet har nær forbindelse til vitenskapelig tenkning, noe den overordnede delen av læreplanen understreker at elevene skal utvikle (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Man kan argumentere for at det vitenskapelige grunnlaget i lingvistikken blir synliggjort i den deskriptive grammatikken og ikke i den normative (Riksem, 2016, s. 37). Den normative grammatikken kan ses på som en «ønsket virkelighet», mens den deskriptive grammatikken gjenspeiler den «ekte virkeligheten». Dermed er elevenes aksept av langdistansebinding av refleksiver i denne oppgaven i tråd med etablert viten (Julien, 2015; Strahan, 2001) som den overordnede delen av læreplanen betoner at undervisningen skal tuftes på (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Ifølge Popper (1992, s. 19) kan ny innsikt bare oppnås gjennom en kritisk og undersøkende tilnæringsmåte. Med dette som bakteppe betyr det at elevene må lære at vitenskapelige sannheter jevnlig utfordres i takt med at innsikten utvikles. Dersom elevene skal bli kritiske tenkere, må de forholde seg til vitenskapen og samtidig ha tro på at også de kan utfordre den vedtatte sannheten. Hultman (2000, s. 32) oppmuntrer til et mer vitenskapelig perspektiv i grammatikkundervisningen, men understreker samtidig at visse normer bør diskuteres i undervisningen, men at en diskusjon rundt den faktiske språkbruken er det viktigste.

At læreren forklarer elevene forskjellen mellom normativ og deskriptiv grammatikk, er også noe som har blitt argumentert for. Demir og Erdogan (2018, s. 88) påpeker at lærebøkene elevene bruker, vanligvis ikke er tilpasset dette formålet. Imidlertid har den nye læreboken *Grip Teksten Vg1* et underkapittel som heter «Normativ og deskriptiv grammatikk». Der står det hva som skiller de to tilnæringsmåtene fra hverandre, og det understrekes samtidig at begge tilnærmingene blir vektlagt i norskfaget: «På den eine sida skal du lære deg å skrive rett. På den andre sida skal du kunne vere tolerant overfor språkleg variasjon» (Aaness et al., 2020, s. 227). Dette kunne gjerne vært mer utdypet og eksemplifisert. Det kunne vært nyttig at lærebøkene skriver at det er forskjellig toleranse mellom språkbrukere knyttet til konstruksjoner med refleksive pronomen for eksempel. Også i gjennomgangen av formelt og

uformelt språk i boka (Aaness et al., 2020, s. 184) kunne det stått at det er vanlig å skrive på den normerte måten i formell stil, men at den faktiske språkbruken viser at det for eksempel er akseptert å bruke subjektformen av «de» i objektposisjon.

Videre blir grammatikk vektlagt som noe som skal bedre elevenes skriveferdigheter, og som i sin tur skal igjen være med på å utvikle elevene til å bli aktive samfunnsborgere. Under formålet med norskfaget står det at faget er sentralt for elevenes danning fordi det skal «(...) ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Et av kompetansemålene i norsk for Vg1 er at elevene skal «skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestre tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12). Kompetansemålet kan tolkes som et uttrykk for et normativt snarere enn et deskriptivt grammatikksyn. Her blir grammatikken vektlagt som noe som skal utvikle elevenes skriveferdigheter. Det er dette argumentet Hertzberg (1995, s. 98) omtaler som *språkferdighetsargumentet*, tanken om at grammatikken gjør elevene bedre til å skrive.

Den normative tilnærmingen til grammatikk ser nettopp på grammatikk som et redskap man trenger for å beherske noe (Brøseth & Nygård, 2019, s. 341), og i norskfagets tilfelle er dette *skrivning*. Dersom alle følger normene, kan alle skriver tilnærmet likt som hverandre og det gjør at det kan være enklere å forstå hverandre. Målet med en normativ grammatikk er ikke å påpeke at visse ord er ukorrekte, men å erkjenne at visse konstruksjoner fungerer bedre hvis man vil beholde mottakerens fokus på innholdet. Hvis ikke kan mottakeren henge seg opp i en bestemt setning og miste konsentrasjonen, for eksempel dersom en elevtekst inneholder langdistansebinding av refleksive pronomener. I en skolesituasjon kan det gjøre at elevene vet hvordan deres valg av visse språklige konstruksjoner kan oppfattes av mottakeren. Elevene må forstå at et normativt perspektiv ikke handler om å se ned på språkbruken deres, men heller vise at en bestemt språkbruk ikke passer i en bestemt kontekst basert på faktorer som innhold, stil eller mottakerens språklige forutsetninger (Vinje, 2002, s. 11–21).

Det er imidlertid få studier som antyder at eksplisitte grammatikkferdigheter i seg selv fører til bedre skriving (Andrews et al., 2006; Barham, Elley, Lamp & Wyllie, 1975; Hertzberg, 1990). Andrews et al. (2006, s. 39–40) hevder at synet på grammatikk som en måte å forbedre elevenes skriftspråk på har hjemsøkt lærere i over hundre år. I 2004 gjennomførte de en studie

på området av engelsktalende studenter mellom fem og seksten år. Resultatet som Andrews et al. (2006, s. 51–52) kom fram til, var at det ikke er noen konkrete bevis for at grammatikk forbedrer skriftspråket. Imidlertid er det heller ingen bevis som avviser teorien, hovedsakelig fordi de forskjellige studiene bruker forskjellige metoder for å oppnå resultatene. Likevel understreker de at det er relevant å spørre om det er verdt å fortsette å verdsette argumentet om at grammatikken forbedrer skriftspråket når det ikke er reelle bevis for den gjør det (Andrews et al., 2006, s. 51–52). Hertzberg (1990, s. 276) har observert, ut fra flere engelske undersøkelser, at grammatikkundervisningen er blant de minst lønnsomme undervisningsformene for å øke språkkompetansen til elevene. Likevel kan grammatikkundervisningen være nyttig i skriveprosessen som en måte å få elevene til å reflektere over språket på.

Men det er også nyere forskning som viser at grammatikkundervisning som ikke utføres isolert, men som er knyttet til elevenes egen skriving, kan føre til en høyere kvalitet på tekstene (Fearn & Farnan, 2007; Jones, Lines, Myhill & Watson, 2012). Fearn og Farnan (2007, s. 68) viser i sin amerikanske studie at grammatikkunnskap kan føre til at elevene blir bedre til å skrive. Studien viser at undervisning der fokuset er på å bruke grammatiske ferdigheter når man skriver, kan ha en effekt på elevenes tekstproduksjon. I den britiske studien av Jones et al. (2012) presenteres også positive resultater som viser at grammatikkferdighetene til elevene kan bidra til utvikling av elevens skriveferdigheter. Studien viser også at gode skriveresultater avhenger av flere variabler som lærerens yrkeserfaring og fagkunnskap (Jones et al., 2012).

Nyere forskning av Myhill (2018) konkluderer med at hvordan grammatikkundervisningen er utformet og praktisert, har betydningen for om elevene tilegner seg grammatikken og får en dypere grammatisk bevissthet. Da kan de også utvikle de grammatiske evnene og bruke disse i egen skriving. Denne forskningen viser at den normative grammatikktilnærmingen gjennom pugging av regler for hva som er rett og galt ikke fremmer elevenes skriveferdigheter (Myhill, 2018, s. 2–9). Dersom elevene heller får diskutere og fordype seg i grammatikk ved å diskutere ulike grammatiske strukturer, har elevene ifølge Myhill (2018, s. 13–15) en tendens til å tilegne seg en grammatisk bevissthet som de anvender når de skriver egne tekster.



### 5.3 Det nye kompetansebegrepet og dybdelæring

I de nye læreplanene er *kompetanse* og *dybdelæring* to svært sentrale begreper. Dybdelæring handler om ulike tilnærminger til og prosesser for læring som alle resulterer i nye innsikter, kunnskaper og ferdighetene. Kompetanse handler om hva elevene skal oppnå med læringen. Kompetanse oppnår man først når kunnskapen og ferdighetene i et fag settes sammen. For å oppnå kompetanse, er dybdelæring en helt nødvendig forutsetning. Begrepene har dermed elementer som overlapper og som samsvarer med hverandre. Begge begrepene fremhever det å *forstå*. Å virkelig forstå noe er noe annet enn å gjengi fakta og utføre noe innøvd. Det dreier seg om å besitte en kompetanse som kan brukes i kjente og ukjente sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Dette kan ses i lys av diskusjonen mellom den normative og deskriptive grammatikken.

Det å kunne terminologien og reglene i grammatikken, har et normativt aspekt fordi begrepene og reglene enten er rette eller gale, noe som kan anses som *kunnskaper*. Videre er det å uttrykke seg korrekt i skrift og tale en *ferdighet*. Det er først når elevene bruker kunnskapen sammen med ferdighetene, som skriftlige eller muntlige ferdigheter, i nye sammenhenger, at eleven viser *kompetanse*. Kompetansebegrepet og målet om dybdelæring har paralleller til metaspråksargumentet til Hertzberg (1995, s. 130–132). Dette argumentet betoner at det å ha et metaspråk, et språk om språket, er viktig for å kunne forstå språket som helhet. Det at elevene er i stand til å gjenkjenne, forklare og analysere et språklig fenomen, er en metaspråklig kompetanse. Grammatikken gir dermed et metaspråk som gjør at man kan arbeide med språket i sin helhet og som man kan dra nytte av i hverdagspråket ved at metaspråket gir en bevissthet rundt språkbruken (Hertzberg, 1990, s. 340).

Metaspråksargumentet har en særskilt posisjon blant argumentene for grammatikk, fordi det ligger implisitt i de andre argumentene (Hertzberg, 1995, s. 131). Kunnskap om grammatikkens terminologi gjør at man kan sette ord på språklige fenomener og forklare hvorfor språket er konstruert som det er. Metaspråket er et viktig verktøy fordi elevene kan bruke metaspråket i andre sammenhenger utenom grammatikkundervisningen i skolen. Det handler ikke bare om å kunne forklare de ulike begrepene i grammatikken, normativ grammatikk, men å kunne anvende seg av begrepene og termene til å analysere språket som helhet, deskriptiv grammatikk. Det å bruke kunnskap i nye sammenhenger er selve kjernen i dybdelæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10)

De som støtter metaspråksargumentet, argumenterer nettopp for at det er det grammatiske systemet som er viktig og ikke selve termene (Matre, 2011, s. 340). Dette henger sammen med hvordan samfunnet har endret seg (Hertzberg, 1995, s. 130). Forskriften til opplæringsloven understreker at opplæringen skal «opne dører mot verda og framtida» (1997, § 1-1). Denne fremtiden har aldri vært mer kompleks og utfordrende, og det er nettopp derfor det nye kompetansebegrepet skal prege opplæringen (NOU 2015: 8, 2015, s. 19).

Metaspråksargumentet dreier seg derfor både om et normativt aspekt, begreper man må kunne, og en dypere forståelse og innsikt for egen og andres språkbruk i nye og ukjente sammenhenger, der det sistnevnte er det viktigste (Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 20).

Metaspråket gjør at grammatikken har en stor egenverdi. Vikøy (2013) argumenterer for at metaspråket og grammatikken først og fremst har en stor overføringsverdi for opplæringen i andre språkfag, men at det også kan være allmenndannende: «Å ha evna til å skapa eit slikt «fugleperspektiv» på språket vårt og oss sjølve er dannande.» Vikøy (2013, s. 31) påpeker at grammatikkbegrepene likevel har forsvunnet under det overordnede tekstbegrepet. Ordet *tekst* blir bruk 160 ganger i den nye læreplanen i norsk og *grammatikk* blir kun nevnt eksplisitt én gang (Utdanningsdirektoratet, 2019). Man må derfor tolke læreplanen for å finne grammatikken. Under kjerneelementet «Språket som system og mulighet» står det at «Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Et begrepsapparat for å beskrive språket, er nettopp det et metaspråk er. Dette sammenfaller med den deskriptive grammatikken, et språk om språket, som beskriver språkets struktur.

Samtidig er ikke disse metaspråklige ferdighetene utdypet i læreplanen. Betegnelsen «estetiske sider ved språket» kan tolkes som at kjennskap til de grammatiske strukturene i språket er viktig for å produsere tekst og vurdere språklige uttrykk fra et normativt ståsted. Læreplanen fremhever derfor verdien av et metaspråk, basert på grammatisk terminologi, for skriveprosessens skyld. Samtidig viser internasjonal forskning at grammatikkundervisningen ikke har en positiv effekt på elevenes skriveferdigheter (Andrews et al., 2006; Barham, Elley, Lamp & Wyllie, 1975; Hertzberg, 1990). Til tross for disse funnene, viser annen forskning at grammatikkundervisning som gjennomføres i en sammenheng der elevene selv får anvende, eksperimentere og snakke om språket, kan utvikle metaspråklige forståelse og skriveferdigheter (Farnan & Fearn 2007; Lines et al. 2012; Chen & Jones 2016). Studiene til Chen og Myhill (2016, s. 100) har vist at grammatisk metaspråk har positiv betydning for

elevenes skriveutvikling. Det ser ut til å forbedre elevenes metaspråklige kompetanse er at språket undervises i meningsfulle sammenhenger. Dette betyr at undervisningen om språket må integreres i den øvre undervisningen der elevene bruker språket når de skriver og snakker.

Det at grammatikken er nedtonet i læreplanen, kan tyde på at det ikke lenger er så interessant å lære grammatikken for grammatikkens skyld. Dette peker Kulbrandstad på i et intervju med Brøyn (2014). Kulbrandstad problematiserer at grammatikken i skolen kun blir sett på som et redskap for å bli en bedre skriver:

Når det kommer til grammatikken, så må den legitimeres gjennom å være nyttig for andre formål, som for eksempel lesing og skriving. Men er det ikke like nødvendig å kunne noe om vårt språk som det å kunne noe om naturen vi omgir oss med? (Brøyn, 2014)

Brøseth og Nygård (2019, s. 342) påpeker at det at elevene har lav metaspråklig kompetanse skyldes at grammatikken har fokusert for mye på kommunikative ferdigheter, og mindre på begrepsapparat og analyse. Dermed blir elevene til nød flinke i normative skriveferdigheter, men de har liten innsikt og et svakt metaspråk (Brøseth & Nygård, 2019, s. 342). Dette bekreftes av Wie som underviser i lærerutdanningen: «Det kan nesten verke som om fleire av studentane ikkje har vore borti emnet før» (Oksfjellelv, 2011, s. 13).

Fjørtoft påpeker også at grammatikken i skolen fungerer som et redskap for å lese og skrive bedre: «Det er ikke grammatikkens egenverdi som har stått sentralt i skolepolitiske dokumenter. Intensjonen har vært å anlegge en funksjonell tilnærming der grammatikken skal være et redskap for å lese og skrive bedre» (2014, s. 90). Ifølge Fjørtoft går det altså frem av de skolepolitiske dokumentene at grammatikken i skolen skal fungere som et redskap. Under kjerneelementet «skriftlig tekstskaping» står det at elevene skal «kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). For å kunne vurdere andres tekster, og ta til seg lærerrespons, bør elevene ha noen normative regler, slik at de har noen retningslinjer å forholde seg til. Men de trenger først og fremst en forståelse for språkets strukturer, og et velutviklet metaspråk for å snakke om disse tekstene, og det er dette språket den deskriptive grammatikken hjelper oss med (Matre, 2001, s. 340).

I de nye læreplanene vektlegges elevenes kommunikative ferdigheter. Det gjør at metaspråklig kompetanse er noe som forventes at elevene skal tilegne seg implisitt ved å lese

og skrive i autentiske situasjoner. Det vil dermed være et stort ansvar å oppfylle læreplanens mål om «å skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestre tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12).

Selv om internasjonal forskning viser at tradisjonell grammatikkundervisning ikke har en positiv effekt på elevenes skriveferdigheter, skriver Vikøy (2013, s. 31) at flere har argumentert for overføringsverdien grammatisk kunnskap kan ha for å sammenligne norsk med andre språk. I læreplanen i norsk for Vg1 står det at elevene skal «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12). Dette samsvarer med Hertzbergs tverrspråklighetsargument, som legitimerer grammatikken i norskfaget ved at den gjør at vi kan sammenligne norsk med andre språk (Hertzberg, 1995, s. 129). Gjennom et metaspråk kan man resonnerer og beskrive forskjellige språk ved å se på likheter og forskjeller mellom dem. Dersom man skal jobbe komparativt med språk slik læreplanen legger opp til, trenger elevene en metaspråklig bevissthet. Den grammatiske terminologien vil være et slikt metaspråk. Den deskriptive grammatikken vil gi elevene en grunnleggende forståelse av språk og språksystemet, og det vil gi elevene et metaspråk som kan benyttes på tvers av språkgrensene (Lohndal, 2013).

Det å sammenligne norsk med andre språk vil gjøre at elevene utvikler metaspråklige bevissthet (Tonne, 2018, s. 183). Den normative grammatikken vil derimot føre til det Lohndal (2013, s. 32) kaller «paradigmegymnastikk», det vil si puggeøvelser i hva som er rett og galt og som ikke formidler noen forståelse av hva språk er. Lohndal (2013, s. 32) påpeker at det å sammenligne språk, gjør at man kan unngå en slik tilnærming, og at man utvikler elevenes metaspråklige kompetanse, noe som krydrer grammatikktimene og gjør at man unngår at elevene synes grammatikk er kjedelig. Et godt utbygd lingvistisk metaspråk er nødvendig for å gå i dybden i variasjonen mellom norske talemål, som det «nye» urbane talemålet preget av språkmøte mellom norsk og andre språk.

Hertzberg (2004) argumenterer for at terminologien fra den «tradisjonelle skolegrammatikken» fungerer godt som metaspråk. Men man kan ikke gå ut fra at kunnskap og innsikt om språksystemet vil oppstå på magisk vis. Hvis elevene skal lære seg et metaspråk, er det avgjørende at de blir introdusert for faglig funderte termer som de kan bruke for å snakke om og forstå det de observerer, samt et sett med ferdigheter som gjør det et mulig å bruke metaspråket på en korrekt og presis måte i språksituasjoner. Dersom elevene klarer å

finne det refleksive pronomenet i øvingssetninger, men ikke i en annen sammenheng, har ikke øvingssetningen noen verdi. Hensikten med metaspråk er at man skal kunne snakke om språkfenomener på tvers av ytringer, setninger og situasjoner. Ugrammatiske setninger kan brukes til å bevisstgjøre elevene om at de har sterke intuisjoner om hvilke ord og fraser som hører sammen i en setning. I stedet for å bruke tid på å lære elevene hva som er rett og galt å skrive, kan man konsentrere seg om det elevene *ikke* kan, nemlig kunnskap om språkssystemet og et begrepsapparat. Uten et slikt metaspråk vil ikke elevene kunne sette ord på sine intuisjoner eller språkkunnskap fordi de mangler «et språk om språket». Et metaspråk gir elevene mulighet til å reflektere over og verbalisere den språklige kunnskapen de allerede er i besittelse av (Elder, Ellis, Erlam, Reinders & Philip, 2009).

Selv om Erdogan og Demir (2018, s. 89) også understreker viktigheten av grammatikkundervisningen, mener de imidlertid at dette ikke gjelder den normative grammatikken. De mener at grammatikkundervisning ikke bare handler om å lære elevene regler for hvordan man skal skrive. De hevder også at det er selve grammatikken som er viktig og ikke begrepene (Erdogan & Demir, 2018, s. 99). Terminologien er viktig ettersom den gjør at elevene har merkelapper på hva de snakker om, for eksempel når de vurderer hverandre. Elevene må vite noe om normene, den normative grammatikken. Dersom elevene skal vurdere egen og andres språkbruk, må de forholde seg til visse normer. Den normative grammatikken må derfor også med. De må et språk for å kunne forklare at verbet i fyllsetningen i undersøkelsen i denne oppgaven «Jeg kjøpe en bil» skulle stått i presens. Elever lærer ofte regler uten å kunne sette dem i sammenheng. Elevene kan si at verbet skal stå i presens, men ikke hvorfor. Når elevene lærer å sette ord på reglene, utvikler de et metaspråk. Det er ifølge Elder et al. (2009, s. 11–12) et stort skritt mellom å kunne regelen og overføre denne kunnskapen til praktisk bruk. Grammatikk som ferdighet og kunnskap handler om å ytre seg korrekt i skrift og i tale. Metaspråklig kompetanse dreier seg om å gjenkjenne, forklare og analysere språklige fenomener. Det er først når metaspråket blir brukt i nye situasjoner, at kunnskapen og ferdighetene slås sammen, og at elevene oppnår kompetanse. Metaspråket må være på plass både for å kunne beskrive forskning og språkets regler.

Hertzberg (1995) hevder at hvordan man bruker metaspråket har konsekvenser for om grammatikken blir normativ eller deskriptiv. Dersom metaspråket kun brukes til å undersøke hva som er rett eller galt i språket, medfører det normative assosiasjoner. Dersom man derimot bruker metaspråket til å snakke om er at man språkfenomener på tvers av ytringer,

setninger og situasjoner, brukes får grammatikkundervisningen et deskriptivt preg (Hertzberg, 1995, s. 14).

## 6. Avslutning

### 6.1 Hovedfunn og konklusjon

Denne oppgaven har besvart problemstillingen: *Aksepterer elever langdistansebinding av refleksiver i norsk?* Resultatene indikerer at elever i stor grad aksepterer slike konstruksjoner, noe som bekrefter arbeidshypotesen min. Størst var aksepten for setninger med binding inn i en komplementsetning med et formelt, inanimat eller indefinitt subjekt. Disse funnene samsvarer med den deskriptive grammatikken på feltet, og bryter med den normative skolegrammatikken. Det at elevenes grammatiske regler bryter med reglene i skolebøkene, har løftet fram diskusjonen om det normative eller deskriptive fokuset bør vektlegges i undervisningen.

Til tross for at det å eliminere skrivefeil og jobbe med rettskriving ser ut til å få motstand i litteraturen, er det en normativ tilnærming det legges opp til i den nye læreplanen i norsk. Likevel er det den overordnede delen av læreplanen, som er lovfestet, og som skal prege verdiene og prinsippene i opplæringen. Den overordnede delen av læreplanen understreker at undervisningen skal føre til at elevene utfolder *skaperglede, engasjement og utforskertrang*, at de undervisningen skal være *allmenndannende* og føre til *dybdelæring*. Alle disse aspektene ved undervisningen kan sies å sammenfalle med en deskriptiv tilnærming til grammatikk, noe som skaper andre muligheter enn en grammatikkundervisning basert på normative grammatikkregler.

At grammatikkundervisningen *ikke* fører til skaperglede, engasjement og utforskertrang har vist seg å skyldes vektleggingen av den normative grammatikken i undervisningen (Watson, 2015; Hunt & Hunt, 2006; Timmis, 2005). For at undervisningen skal skape engasjement hos elevene, vil det være mer fruktbart å ta utgangspunkt i elevenes eget språk, den deskriptive grammatikken. Lærerens oppgave er å vise elevene hvordan grammatikken nettopp kan være et kreativt verktøy (Myhill, 2018). For at elevene skal vite hvilke konvensjoner de bryter med når de utforsker språket på en kreativ måte, må undervisningen også ha et normativt perspektiv.

Kunnskapen om språkstruktur gjennom den deskriptive grammatikken vil dessuten gi elevene verdifull innsikt i dem selv og omgivelsene deres. Dette vil være med på å gjøre elevene til allmenndannede mennesker. Videre dreier det å bli et dannet menneske blant annet om å

forholde seg til vitenskapen. Den deskriptive grammatikken gir et bilde av en «ekte virkelighet», i tråd med den overordnede delen av læreplanens vektlegging av at undervisningen skal tuftes på vitenskapelige perspektiver. Et vitenskapelig perspektiv i grammatikkundervisningen er dermed ønskelig, samtidig som elevene bør forholde seg til visse normer (Hultman, 2000).

I den nye læreplanen er skal grammatikken særlig være et verktøy for å utvikle gode skriveferdighetene. Skriveferdighetene skal i sin tur gjøre at elevene kan delta som aktive medborgere i demokratiske prosesser, som jo er en del av dannelsesprosjektet i skolen. Den normative tilnærmingen til grammatikk betoner et slikt instrumentalistisk syn på grammatikken. Imidlertid viser studier at eksplisitte grammatikkferdigheter ikke i seg selv fører til bedre skriving (Andrews et al. 2006; Elley et al. 1975; Hertzberg 1990). Dersom grammatikkundervisningen skal ha en positiv effekt på elevenes skriveferdigheter, må elevene tilegne seg en grammatisk bevissthet gjennom å jobbe med grammatiske strukturer (Myhill, 2018). Dermed vil også en deskriptiv tilnærming til grammatikk ha en positiv innvirkning på elevenes skriveferdigheter, og igjen føre til kommunikative ferdigheter som gjør elevene til dannede mennesker.

Drøftingen har også vist at det å arbeide med grammatikk deskriptivt, kan føre til at elevene oppnår målet om dybdelæring. Dette gjelder særlig gjennom grammatikkens metaspråk, som elevene kan bruke i sammenhenger utenfor undervisningen i skolen. Når det gjelder metaspråk er det ikke det å kunne de grammatiske termene som er det viktigste, men heller det å studere og utforske det iboende grammatiske systemet i språket. Dermed er ikke grammatikk bare et redskap, men selve objektet man ønsker å lære noe om. Samtidig er det viktig å understreke at disse synene ikke utelukker hverandre. Det å oppnå kunnskap om språksystemet, som i sin tur kan føre til kompetanse, dreier seg både om kunnskap i normativ forstand i form av rettskrivningsregler og korrekt setningsoppbygging, og i deskriptiv forstand, der det dreier seg om å beskrive språksystemet slik det trer fram gjennom det språket vi observerer rundt oss (Brøseth & Nygård, 2019, s. 341). Likevel er det det sistnevnte, å lære om språksystemet i deskriptiv forstand, som fører til dybdelæring og kompetanse.



## 6.2 Forslag til videre forskning

Jeg har sett på hvilken tilnærming til grammatikk som bør legges til grunn i undervisningen basert på elevenes egne vurderinger av ett grammatisk fenomen. Det hadde vært interessant om andre grammatiske fenomener hadde blitt undersøkt. Denne studien undersøker ikke hvordan arbeidet med grammatikk ser ut i praksis. Det hadde derfor også vært interessant om fremtidige studier innenfor grammatikdidaktikk skisserer og sammenligner undervisningsopplegg som bygger på en normativ og deskriptiv grammatikk, og undersøker hvilken effekt undervisningen har på elevene. Dette kan gjøre at lærere som er trygge på å undervise i grammatikk i normativ forstand, kan få øynene opp for andre tilnærminger som sannsynligvis vil ha en større effekt på elevenes læringsutbytte. Denne oppgaven kan uansett gi et nytt perspektiv på hva slags tilnærming grammatikkundervisningen bør ha.

## Litteraturliste

- Aaness, E., Brunstad, H. E., Bones, S., Bueie, A. A., Claudi, M. B & Solberg, E. (2020). *Grip teksten Vg1*. Oslo: Aschehoug.
- Alexiadou, A. & Schäfer, S. (2014). Towards a non-uniform analysis of naturally reflexive verbs. I Santana-LaBarge, R. E. (Red.) *Proceedings of the 31st West Coast Conference on Formal Linguistics*. Cascadilla Proceedings Project: Somerville, MA, USA.
- Andrews, R., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A., Torgerson, C. & Zhu, D. (2004). The effect of grammar teaching (sentence combining) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. *Research Evidence in Education Library*. London: Eppi-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Hentet fra: [https://www.semanticscholar.org/paper/The-effect-of-grammar-teaching-\(sentence-combining\)-Andrews-Torgerson/390336659d814cffd9b4da3222bd0ee53d5ec0f1](https://www.semanticscholar.org/paper/The-effect-of-grammar-teaching-(sentence-combining)-Andrews-Torgerson/390336659d814cffd9b4da3222bd0ee53d5ec0f1)
- Antonsen, Ø., Cissé, M. E. & Larsen, M. H. (2019, 14. mars). Over dobbelt så mange helikoptre i sør som i nord: – Myndighetene leker med ilden. *NRK*. Hentet fra: [https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/over-dobbelt-sa-mange-helikoptre-i-sor-som-i-nord\\_-\\_-\\_myndighetene-leker-med-ilden-1.14466997](https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/over-dobbelt-sa-mange-helikoptre-i-sor-som-i-nord_-_-_myndighetene-leker-med-ilden-1.14466997)
- Antonsen, P., Blikstad-Balas, Fodstad, L. A. , Hjortland, O., Lånke, M., Magnusson, C. M., Minken, M., Norendal, A. & Østmoe, T. I. (2020). *Moment VG2. Norsk for studieforberende Vg1*. Oslo: Cappelen Damm.
- Barham, I. H., Elley, W. B., Lamb, H. & Wyllie, M. (1975) The Role of Grammar in a Secondary School English Curriculum. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 10, 26–41. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/40171384?seq=1>
- Botha, R. F. (1981). *The justification of linguistic hypothesis: A study of nondemonstrative inference in transformational grammar*. The Hague: Mouton.
- Bross, F. (2019). Acceptability Ratings in Linguistics: A Practical Guide to Grammaticality Judgments, Data Collection, and Statistical. *Researchgate*. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/331907551\\_Acceptability\\_Ratings\\_in\\_Linguistics\\_A\\_Practical\\_Guide\\_to\\_Grammaticality\\_Judgments\\_Data\\_Collection\\_and\\_Statistical\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/331907551_Acceptability_Ratings_in_Linguistics_A_Practical_Guide_to_Grammaticality_Judgments_Data_Collection_and_Statistical_Analysis)

- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikdidaktikk. I Brøseth, H., Eide, K. M & Åfarli, T. A. (Red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (s. 337–366), Bergen: Fagbokforlaget.
- Brøyn, T. (2014). Hvorfor er det blitt så vanskelig å snakke om språket?. *Bedre skole*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2014/bedre-skole-1-2014.pdf>.
- Carden, G. (1976). Syntactic and semantic data: replication results. *Language in Society*, 5, 99–104. Hentet fra: : <https://doi.org/10.1017/S0047404500006886>
- Carifio, J. & Perla, R. J. (2007). Ten common misunderstandings, misconceptions, persistens myths and urban legends about Likert scales, Likert response format and their antidotes. *Journal of Social Sciences*, 3(3), 106–116. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/26619168\\_Ten\\_Common\\_Misunderstandings\\_Misconceptions\\_Persistent\\_Myths\\_and\\_Urban\\_Legends\\_about\\_Likert\\_Scales\\_and\\_Likert\\_Response\\_Formats\\_and\\_their\\_Antidotes](https://www.researchgate.net/publication/26619168_Ten_Common_Misunderstandings_Misconceptions_Persistent_Myths_and_Urban_Legends_about_Likert_Scales_and_Likert_Response_Formats_and_their_Antidotes)
- Chen, H. & Jones, P. (2016). The role of dialogic pedagogy in teaching grammar. *Research Papers in Education*, 31(1), 45–69. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/289673398\\_The\\_role\\_of\\_dialogic\\_pedagogy\\_in\\_teaching\\_grammar](https://www.researchgate.net/publication/289673398_The_role_of_dialogic_pedagogy_in_teaching_grammar)
- Chen, H. & Myhill, D. A. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.07.004>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. 1973. Conditions on transformations. I *A Festschrift for Morris Halle*, ed. Stephen A. Anderson & Paul Kiparsky (s. 232–285). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1988): *Language and Problems of Knowledge*. The Managua Lectures. London: The MIT Press.
- Coppen, P-A. & van Rij, J. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts’ views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360–380. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/321586270\\_Bridging\\_the\\_gap\\_between\\_lin](https://www.researchgate.net/publication/321586270_Bridging_the_gap_between_lin)

[guistic theory and L1 grammar education -  
experts' views on essential linguistic concepts](#)

- Cowart, W. (1997). *Experimental Syntax: Applying Objective Methods to Sentence Judgments*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dąbrowska, E. (2010). Naive v. expert intuitions: an empirical study of acceptability judgments. *The Linguistic Review*, 27, 1-23. <https://doi.org/10.1515/tlir.2010.001>
- Eide, K. M. (2019). Språket som et kognitivt, biologisk betinget fenomen. I Brøseth, H., Eide, K. M & Åfarli, T. A. (Red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (s. 17–38), Bergen: Fagbokforlaget.
- Elder, C., Ellis, R., Erlam, R., Reinders H. Philp, J. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Erdogan, A. & Demir, S. (2018). The Role of Teaching Grammar in First Language Education. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 87–101. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.87>
- Faarlund, J-T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Faarlund, J. T. (1980). Grammatikk i skolen?. I F. Hertzberg, & E.H. Jahr (Red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s. 75–82). Oslo: Novus.
- Faarlund, J. T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken – Noam Chomskys språkteori*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Faarlund, J. T. (2019). *The Syntax of Mainland Scandinavian*. Oxford: Oxford University Press.
- Farnan, N. & Fearn, L. (2007). When is a verb? Using functional grammar to teach writing. *Journal of Basic Writing*, 26(1). Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787964.pdf>
- Featherston, S. (2008). Thermometer judgements as linguistic evidence. I C. M. Riehl & A. Rothe (Red.), *Was ist linguistische Evidenz?* (s. 69–90), Aachen: Shaker Verlag. Hentet fra: <http://www.el.uni-tuebingen.de/sam/papers/Koeln06paper.pdf>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fodstad, L. A., Glende, M., Minken, M., Norendal, A. & Østmoe, T. I. (2015). *Moment VG2. Norsk for studieforberende Vg2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift 1. august 2006 nr. 902 om forskrift til opplæringslova. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

- Gibson, E., Piantadosi, S. T. & Fedorenko, E. (2013). Quantitative methods in syntax/ semantics research: A response to Sprouse and Almeida (2013). *Language and Cognitive Processes*, 28(3), 229–240.
- Gries, S. T. & Newman, J. (2013). Creating and using corpora. I Podesva, R. J. & Sharma, D. (Red.), *Research Methods in Linguistics* (s. 257–288). Cambridge: Cambridge University Press. Hentet fra:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01690965.2012.704385>
- Guldal, T., M. & Otnes, H. (2011). *Grammatikkundervisning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Taylor & Franxis Ltd: UK.
- Hellan, L. (1988). *Anaphora in Norwegian and the Theory of Grammar*. Dordrecht: Foris Publications.
- Hertzberg, F. (1990). ” – og denne videnskap har man kaldet grammatiken”: *Tre studier i skolegrammatikkens historie*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hertzberg, Frøydis (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus forlag.
- Hertzberg, F. (2014) Forskning på tvers: Grammatikken i skolen – klart for en omkamp? *Bedre skole*, 2, s. 80–83. Hentet fra:  
<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2014/bedre-skole-2-2014.pdf>.
- Hestvik, A. G. (1990). *LF-movement of pronouns and the computation of binding domains*. Upublisert doktorgradsavhandling. Brandeis University. Hentet fra:  
[https://www.researchgate.net/publication/233416855\\_LF\\_Movement\\_of\\_Pronouns\\_and\\_Antisubject\\_Orientation](https://www.researchgate.net/publication/233416855_LF_Movement_of_Pronouns_and_Antisubject_Orientation)
- Hicks, G. (2009). *The Derivation of Anaphoric Relations*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar. A guide for the National curriculum*. Blackwell: Oxford.
- Hultman, T. G. (2000). Att växa eller krympa med grammatik. I Björk, M. (red.) *Att växa med språk och litteratur*. Lund: Svenskläraryöeningen
- Hunt, B. & Hunt, T. J. (2006), New Voices: Whose Grammar for What Purposes? *The English Journal*, 95(5), 88–92. Hentet fra:  
[https://www.researchgate.net/publication/270828429\\_New\\_Voices\\_Whose\\_Grammar\\_for\\_What\\_Purposes](https://www.researchgate.net/publication/270828429_New_Voices_Whose_Grammar_for_What_Purposes)

- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, J. B. (2003). Innsamling av språklige data: Informanter, introspeksjon og korpus. I Johannessen, J. B. (Red.), Erlenkamp, S., Faarlund, J. T., Lanza, E. & Vonen, A. M., *På Språkjakt – Problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Unipub Forlag: Oslo.
- Jones, S. M., Lines, H., Myhill, D. A. & Watson, A. (2012). Rethinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/232902487\\_Rethinking\\_grammar\\_The\\_impact\\_of\\_embedded\\_grammar\\_teaching\\_on\\_students'\\_writing\\_and\\_students'\\_metalinguistic\\_understanding](https://www.researchgate.net/publication/232902487_Rethinking_grammar_The_impact_of_embedded_grammar_teaching_on_students'_writing_and_students'_metalinguistic_understanding)
- Johnsen, S. S. (2012). From perception to phonology: The emergence of perceptually motivated constraint rankings. *Lingua* 122(2), 125–143. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2011.10.006>
- Julien, M. (2015). Variasjon I norsk langdistansebinding. *Maal og mine*, 2. Henter fra: <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1208>
- Kumar, R. (2005). *Reviewing the literature. Research Methodology: a step-by-step guide for beginners*. London: SAGE.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1, 97–120. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/4166672?seq=1>
- Lines, H., Myhill, D. A. & Watson, A. (2012). Making Meaning With Grammar: A repertoire of possibilities. *English in Australia*, 47(3), 9–38. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/290166208\\_Making\\_Meaning\\_with\\_Grammar\\_A\\_Repertoire\\_of\\_Possibilities](https://www.researchgate.net/publication/290166208_Making_Meaning_with_Grammar_A_Repertoire_of_Possibilities)
- Lohndal, T. (2014). Hva er norsk språk anno 2014? Språkblanding og flerspråklighet: Teoretiske og didaktiske perspektiver. *Norsklæreren*, 2, 28–33.
- Lødrup, H.. (2007). A New Account of Simple and Complex Reflexives in Norwegian. *The Journal of Comparative Germanic Linguistics*, 10, 183–201. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/225215089\\_A\\_new\\_account\\_of\\_simple\\_and\\_complex\\_reflexives\\_in\\_Norwegian](https://www.researchgate.net/publication/225215089_A_new_account_of_simple_and_complex_reflexives_in_Norwegian)

- Lødrup, H. (2009). Animacy and long distance binding in norwegian. *Nordic Journal of Linguistics*, 32, 111–36. <https://doi.org/10.1017/S0332586509002054>
- Maagerø, E. (1999). Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon. I Berge, K., Coppock, P. & Maagerø, E. (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 33–63), Oslo: Landslaget for norskundervisning & Cappelen.
- Matre, S. (2001). Språklære i skolen – grammatikkens plass og funksjon. I Moslet, I. (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 338–345). Oslo: LNU/Cappelen.
- Maynes, J. (2012). "Linguistic intuition and calibration". *Linguistics and Philosophy*, 35, 443–460. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/257617790\\_Linguistic\\_Intuition\\_and\\_Calibration](https://www.researchgate.net/publication/257617790_Linguistic_Intuition_and_Calibration)
- Myhill, D. A. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development. *Special Issue Working on Grammar in L1 Education: Empirical Research across Regions. L1 – Educational Studies in Languages and Literature*, 18, 1–21. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/322259019\\_Grammar\\_as\\_a\\_meaning-making\\_resource\\_for\\_language\\_development](https://www.researchgate.net/publication/322259019_Grammar_as_a_meaning-making_resource_for_language_development)
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Oksfjellelv, B. (2011). Lærarstudentane kan for lite grammatikk. *Norsklæraren*, 1.
- Phillips, C. (2010). Should we impeach armchair linguists?. I Iwasaki, S. Hoji, H., Clancy, P. & Sohn, S-O. (Red.), *Japanese-Korean Linguistics* (s. 49–64), 17. Stanford: CSLI Publications. Hentet fra: [http://ling.umd.edu/~colin/research/papers/phillips2008\\_jk17.pdf](http://ling.umd.edu/~colin/research/papers/phillips2008_jk17.pdf)
- Popper, K. (1992). A Survey of Some Fundamental Problems. I *The Logic of Scientific Discovery* (s. 3–27), London/New York: Routledge.
- Riksem, B. R. (2016). *Grammatikk og rettskriving – nye rammer for språknormering*. Oslo: Novus Forlag.
- Safir, K. (2004): *The Syntax of Anaphora*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Schütze, C. T. (2011). Linguistic evidence and grammatical theory. *WIREs Cognitive Science*, 2, 206–221. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/229755473\\_Linguistic\\_Evidence\\_and\\_Grammatical\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/229755473_Linguistic_Evidence_and_Grammatical_Theory)

- Schütze, C. T. (2016). *The Empirical Base of Linguistics. Grammaticality Judgments and Linguistic Methodology*. Berlin: Language Science Press.
- Schütze, C. D. & Sprouse, J. (2013). Judgment data. I Podeswa, R. J. & Sharma, D. (Red.), *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sollid, H. (2005). *Språkdannelse og – stabilisering i møtet mellom kvensk og norsk*. Novus Forlag: Oslo.
- Sprouse, J. & Almeida, D. (2012). Power in acceptability judgment experiments and the reliability of data in syntax. University of California, Irvine & Michigan State University. Hentet fra: <https://ling.auf.net/lingbuzz/001520>
- Sprouse, J. & Almeida, D. (2017). Design sensitivity and statistical power in acceptability judgment experiments. *Glossa*, 2(1), 1–32. <http://doi.org/10.5334/gjgl.236>
- Strahan, T. E. (2001). *Long-distance Reflexives in Norwegian*. Munich: Lincom Europa
- Strahan, T. E. (2011). A Typology of Non-Local Reflexives in the Scandinavian Languages. *Nordic Journal of Linguistics*, 34, 157–178. <https://doi.org/10.1017/S0332586511000151>
- Thorvaldsen, B. Ø. (2018). Innledning. I Budal, I. B. (Red.), *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk* (s. 9–12), Bergen: Fagbokforlaget.
- Timmis, I. (2005). Towards a Framework for Teaching Spoken Grammar. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 59 (2), 117–125. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/31288978\\_Towards\\_a\\_framework\\_for\\_teaching\\_spoken\\_grammar](https://www.researchgate.net/publication/31288978_Towards_a_framework_for_teaching_spoken_grammar)
- Tonne, I. (2015). Grammatikk i klasserommet – didaktiske muligheter. I Budal, I. B. (Red.), *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk* (s. 171–87), Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vikøy, A. (2013). Grammatikk, takk!. *Dag og tid*. Hentet fra: <https://www.dagogtid.no/innsida/-takk-ass-6.3.15849.19439acd30>
- Vinje, F-H. (2002). *Moderne norsk*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Vinje, F-H. (2014). *Riktig norsk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Watson, A. M. (2015). The Problem of Grammar Teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and education*, 29(4), 332–446. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2015.1016955>



Yarrow, R. (2007). How do Students Feel about Grammar? The Framework and its Implications for Teaching and Learning. *Changing English: Studies in Culture & Education*, 14(2), 175–186. <https://doi.org/10.1080/13586840701443008>

Åfarli, T. A. (2019). Syntaks: Frå funksjonsanalyse til formanalyse. I Brøseth, H., Eide, K. M & Åfarli, T. A. (Red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (s. 147–171), Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Setningsutvalget i rekkefølgen elevene fikk setningene presentert

1.	Hun ville at de skulle bli med seg inn
2.	I går hatet hverandre alltid
3.	Hun trodde at han var sint på seg
4.	Når det blir kveld, legger seg alltid
5.	Petter sa at Lise hadde klippet seg
6.	Hun sa at han hadde snakket med seg
7.	De gjør bare det som passer for seg
8.	Mange har vært på syden
9.	Mona sier at det går bra med seg
10.	Han ikke er våken
11.	Jeg kjøpte en bil
12.	Knut sa at sønnen hadde vasket seg
13.	Hun ga boka han
14.	Jeg har lest bok ferdig
15.	Han gjør bare det som passer for seg
16.	Hun håpet at vi skulle snakke om seg
17.	Hun sa at rutinen fungerer for seg
18.	Eva hadde et blå bil
19.	Hun må forstå at de ikke kan gjøre jobben for seg
20.	Bilen ble stjele
21.	Pappa insisterte på at han skulle ta barna med seg
22.	Han ikke skal lete etter noe for henne
23.	Han ville at Julie skulle bli med seg inn
24.	Lyden er alt får høy
25.	Endelig hørte han at det ringte på døren hos seg
26.	Solen er varmt i dag
27.	De forstår at andre ikke kan gjøre jobben for seg
28.	Han like å sykler

29.	Hun venter på at han skulle gjøre jobben for seg
30.	Det komme en mann på besøk
31.	Noen vil at andre skal gjøre jobben for seg
32.	Brøden er skåret opp
33.	Hun sa til Cecilie at hun måtte kle på seg
34.	Hvordan du har det?
35.	Hun synes oppgaven passer for seg
36.	Han hadde ikke jukse på prøven
37.	De vil at andre skal gjøre jobben for seg
38.	Kan du sendte meg saltet?
39.	Endelig hørte hun at det banket på hos seg
40.	Treet utenfor er grønn
41.	Hun trodde at Eva ikke var sint på seg lenger
42.	Han sa at brevet var til seg
43.	Han orket ikke tanken på at noe kunne skje med seg
44.	Mot han hadde av og til
45.	Noen elever liker at søsknene gjør leksene for seg
46.	Hjelpeløs elevene var ikke
47.	Ola sa at gaven var til seg
48.	På ett minutter svarte han
49.	Plutselig fikk han høre at det kom en mann bak seg
50.	Han ville ha en blått ballong
51.	Trond ville at vi skulle snakke om seg
52.	Han har løpe i en halvtime
53.	Pernille så at klovnens sminket seg
54.	Han hadde aldri sett henne ofte
55.	Gabriel spurte om søsteren kunne sende smøret til seg
56.	I går jeg spiste godt middag
57.	Helene sier at det er flere dager som passer for seg
58.	Peter like ikke skole
59.	Han hørte at gymlæreren ropte på seg

## Vedlegg 2: Skjermdump fra ItsLearning: Instruks og spørreskjemaets utforming

I denne undersøkelsen blir du bedt om å vurdere en rekke setninger. Jeg er interessert i hvordan folk faktisk bruker språk. Du vil bli spurt om å rangere hver av setningene. Vennligst ranger hver setning fra **1 til 4**, der **1** er «**helt unaturlig**» og **4** er «**naturlig**». En setning anses å være naturlig a) Hvis det er mulig for deg å bruke setningen i hverdagen eller b) hvis du forventer at naboen din, en venn eller et familiemedlem kan bruke setningen.

body p span

### Rader

### Kolonner

[Oppdater](#)

	1	2	3	4
Hun ville at de skulle bli r	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I går hatet hverandre allt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hun trodde at han var sii	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når det blir kveld, legger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Petter sa at Lise hadde k	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hun sa at han hadde sna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De gjør bare det som pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mange har vært på syder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>