

FAGLIG FYR OG FLAMME

Seminar 2E:

Ta grep om grammatikk

13.45-14.45



Kåre Kverndokken, dosent em., USN

26. januar, 2022, Camp Vestfold

AGENDA I TRE PUNKTER

- Tradisjon, språksyn og diskusjon om grammatikkundervisning
- Norsk lærebøker, argumenter for grammatikkundervisning og LK20
- Et utvalg av didaktiske eksempler

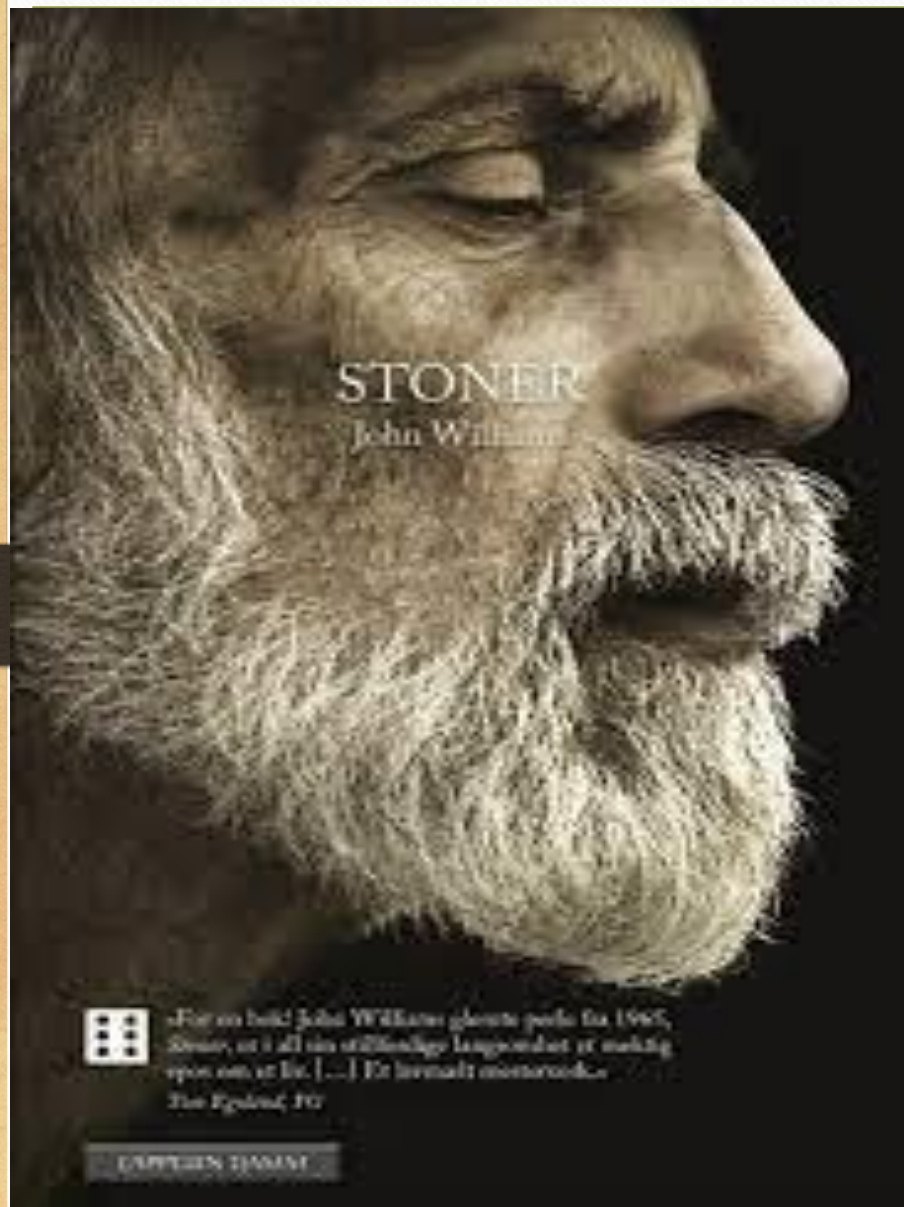
Tradisjon, språksyn og diskusjon om grammatikkundervisning

Hva øynene faller på når en leser skjønnlitteratur, men samtidig er mer enn vanlig opptatt av grammatikk:



Det var ikke punktum, komma eller adverb som hadde for liten betydning til å interessere ham. Han **skilte overhodet ikke mellom grammatikk og innhold, form og substans**. En elendig skrevet setning var en elendig tenkt idé, og etter hans mening var det like viktig å rette på den grammatiske logikken. «Si meg», kunne han si, « hvorfor har du satt dette kommaet her?. Hva slags forhold mellom disse setningene er det du ønsker å etablere?» (Westover, 2019, 270).

Et holistisk syn – alt henger sammen med alt!



Professor Stoner (født i siste halvdel av det 20. århundre) underviste i en tid der kunnskaper om grammatikk var en del av en klassisk dannelselse og hadde prestisje. Det argumenteres for betydningen av **kunnskap om språkets forside og en isolert grammatikkundervisning**.

«Dersom vi i det tjuende århundret blir spurt om hvilken av de tre kunstene som er den viktigste, velger vi kanskje **dialektikk** eller **retorikk** – men vi ville høyst sannsynlig ikke velge **grammatikk**. Likevel ville de romanske og de middelalderske lærde – og prester – nesten helt sikkert ansett grammatikk for å være den viktigste» (2014, s. 131).

Et sted å starte:

Formelt og **funksjonelt** syn på grammatikk –
språket som **system** og språket i **bruk**

«Et overordnet skille går mellom et formelt og et funksjonelt perspektiv på grammatikken. Det formelle rommer et syn på språket som struktur og også som medfødt språkkompetanse, mens det funksjonelle perspektivet tar utgangspunkt i hvordan språk brukes i samhandling mellom mennesker»
(Nygård, 2021, s. 14).

Den store diskusjonen

Diskusjonen har vært

- om språkssystemet er utgangspunktet for en deduktiv, dekontekstualisert undervisning,
- eller om den bruksnære, funksjonelle grammatikken, knyttet tett til elevens tekstarbeid, er det sentrale.



Skoletradisjonen

«Grammatikken er den av skolens undervisningsdisipliner som klarest forbindes med språkets formside, og suverent den som tradisjonelt er blitt tillagt størst vekt for språkbeherskelsen» (Hertzberg, 1995, s.11).

Det er dessuten fortsatt god støtte i fagplanen for å vektlegge kunnskap *om* grammatikk: Elevene skal bruke *kunnskap om* grammatikk i tekstarbeid.

Vår undersøkelse om lærebøker i norsk etter LK20 (Bakke og Kverndokken, 2021):

Arbeidet med å skape mer bruksnære og grammatikkintegreerte oppgaver gir forfatterne dilemmaer. Det er problematisk å finne naturlige koplinger mellom grammatiske emner og temaorienterte kapitler.

Grammatikk som integrert del av tekstarbeidet

Kompetansemål i LK20, både etter 4., 7. og 10. trinn, vitner om at elevene skal bruke **grammatisk kunnskap i tekstarbeid i en dialogisk, bruksnær sammenheng.**

I overordnet del i læreplanen heter det at dypere innsikt utvikles når elever ser **sammenhenger i kunnskapsområder** – som når grammatikk og tekstarbeid integreres.

Senere har dette argumentet vunnet stadig mer gehør: «Kontekstualisert grammatikkundervisning må være integrert i skriveopplæringen» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 153). Det dreier seg altså om hvilken overføringsverdi grammatikk har til andre sider ved **norskfaget** (Tonne, 2020a, s. 182).

Jonas Bakken om to perspektiv på læreplanen (LK20) som vedrører grammatikken og andre normer for regler for språk og tekst:

Elevene skal «beherske etablerte språk- og sangernormer» og samtidig kunne «leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (2019, s. 35).

Se tre neste lysark – **plass til slike oppgaver?**

Ordklasser og «Odd one out» («Ta bort en»)

Oppgavene kan variere i vanskegrad. For eksempel kan enkle oppgaver, der det er tre substantiv og et adjektiv, løses på forholdsvis lave klassetrinn. Oppgaver kan lages slik at det er én fasit, men det kan også være flervalgsoppgaver med alternative og kreative svar. Her er noen eksempler med ordklassen *verb*:

| | | | |
|--------|-----------|-----|---------|
| treffe | forsvinne | løp | studere |
|--------|-----------|-----|---------|

Diskuter kort med sidemann mulige løsninger.

Neste lysark gir noen forslag!

Forslag til løsninger:

Løsningen er antakelig at *løp* skal ut fordi det verbet står i preteritum (eller imperativ) – de andre står i infinitiv, eller *løp* skal ut fordi det også kan være substantiv. Eventuelt skal *studere* ut fordi det er det eneste som kan bøyes svakt, eller *forsvant* skal ut fordi det er det eneste intransitive verbet.

| | | | |
|-------|------|------|-------|
| hoppe | møte | syng | rømme |
|-------|------|------|-------|

Her kan for eksempel *syng* gå ut fordi det er det eneste verbet som bøyes sterkt. Et annet forslag kan være at *syng* går ut fordi de tre andre verbene også kan opptre som substantiv.

Og hva med en slik oppgave når vi holder på med konjunksjoner?

Læreren leser en del faste ordelag bundet sammen med konjunksjonen og, men utelater det siste ordet og ber elevene om «hjelp». Noen forslag:

ditt og datt, leke hauk og due, kniv og gaffel, over hals og hode, sludder og vrøvl, fryd og gammen, mulm og mørke, smak og behag, lov og orden, på lykke og fromme, bak lås og slå, henge og slenge, dunder og brak, bot og bedring, med nød og neppe, lete med lys og lykte, smitt og smule, miste munn og mæle, redsel og gru, en pest og en plage, bli slått gul og blå, jevnt og trutt, skikk og bruk,

Et par funn om grammatikkundervisning fra boka til Blikstad-Balas & Roe (2020) – en empirisk studie fra 47 klasserom:

Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet

- Mye av undervisningen i grammatikk i norskklasserom var lagt til sidemålsundervisningen.
- «Bare fire av de 33 lærerne i vårt materiale som hadde skriving på dagsorden, integrerte grammatikk eksplisitt i skriveopplæringen. Det kan være mange grunner til dette, men en nærliggende forklaring kan være at lærebøkene heller ikke legger opp til en slik integrering» (2020, s. 173).



Interessant nyere forskning om grammatikk i norsklærebøker på ulike trinn:

Barneskolen:

Lærebøker på barnetrinnet makter bare i varierende grad å sett kunnskaper om ordklasser inn i en funksjonell sammenheng (Haugen & Spilling, 2020).

Ungdomsskolen:

Innholdet i grammatikk er magert, forklaringene er tidvis misvisende, og grammatikk tas ikke opp i bøkene i sammenhenger der det ville være naturlig. Grammatikk fins oftst i en oppslagsdel og eventuelt i kapitler om nynorsk (Brøseth, Busterund & Nygård). 2020).

Videregående:

Tiller (2016) viser i et utvalg bøker for videregående at det som fins om forklaringer til grammatikk delvis er misvisende eller så generelle at de blir misvisende. Det er en lite synlig og stort sett normativ skolegrammatikk som blir presentert, særlig i forbindelse med sidemålsopplæring.

Dessuten:

Flere studier viser at det blant en del lærere er usikkerhet knyttet til egne kunnskaper om grammatikk, og praksis viser at kompetansen er svak og metaspråket for å utøve grammatikkundervisning er lite utviklet

(Myhill mfl., 2013; Holmen, 2014; Matre & Solheim, 2016; Tonne, 2017).

Førsteårsstudenter i lærerutdanning har gjennomgående lavt kunnskapsnivå i grammatikk, og forståelsen av grammatikk er fortrinnsvis normativ

(Nygård & Brøseth, 2021).

**Norsklærebøker,
argumenter for grammatikkundervisning
og
LK20**

Del I: Sju fagfelleverderte artikler:

Mari Nygård – om grammatikksyn og grammatikkundervisning

Dagrun Skjelbred – om grammatikkundervisningens hva, hvordan og hvorfor i 130 år

Marit S. Solem – om talemålsvariasjon og kontekstualisert grammatikkundervisning

Silje Ragnhildstveit – om andrespråkselever og eksplisitt grammatikkundervisning i bruksbasert perspektiv

Jannike O. Bakke og Kåre Kverndokken – om grammatikkoppgaver i lærebøker etter LK20

Åshild Søfteland - om nynorskopplæring og utforskende tilnærming til grammatikk

Del II: Håndbok i grammatikk ved I. B. Brudal

Del III: 101 grep om grammatikk – ved en rekke norskdidaktikere

101
grep om grammatikk
 – om språket som system og språket i bruk

Kåre Kverndokken
 Jannike Ohrem Bakke
 Ingvil Brügger Budal (red.)



g - jeg - i - je - jæi - e - æ

semantikk

gjerne - gjerne - jernet

Kj-

101

grep om grammatikk

– om språket som system og språket i bruk

Kåre Kverndokken
 Jannike Ohrem Bakke
 Ingvil Brügger Budal (red.)

Hvernte henne.
 Henne klemte han.
 Hun ble klemt av han.

Bøyingsmåter

Stavelser

Hvilket ord er det?
 «En person kan være det,
 og du kan se det høyt på himmelen.»

Gradbøying

FAGBOKFORLAGET

LANDSLAGET FOR NORSKUNDERVISNING

Argumenter for grammatikkundervisning

De tre viktigste argumentene for grammatikkdisiplinen har vært:

- fremmer evnen til logisk tenkning (jf. formaldanningsargumentet),
- nødvendig for fremmedspråkene
- hjelper elevene til å uttrykke seg bedre i morsmålet (språkferdighetsargumentet) (Hertzberg, 1995, s.12).

I dag argumenterer flere for en funksjonell grammatikkundervisning.

Den må være funksjonell og kontekstualisert for å ha effekt på elevers språkbeherskelse. Grammatikk knyttes i særlig grad til

- elevers skriveopplæring
- og evne til å bruke et grammatisk metaspråk (metaargumentet) (Haugen, 2019; Bllkstad-Balas & Roe, 2020)

Grammatikkens sentrale funksjon som metaspråk vektlegges av flere

Kompetansemål knyttet til grammatikk i LK20, her 10. trinn:

På lavere klassetrinn er kompetansemålene i grammatikk mer spesifikke og også flere enn høyere opp. Men – på 10. trinn vises progresjon i kompetansemål gjennom formuleringer som sier at elevene skal kunne:

- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål
- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster
- utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter

Betydningen av å tilegne seg et metaspråk om «grammatiske og estetiske sider ved språket» understrekes ellers i kjerneelementet *Språket som system og mulighet*. Nettopp ordet *mulighet* signaliserer et grammatisk brukerperspektiv som gjennom handlingsverb utfordrer elevene til å **utforske, sammenligne, reflektere** og **bruke** sider ved språket.

Grammatisk kompetanse forsterket?

Det hevdes at man i den nye norskplanen har «dratt til skruen litt» i grammatikken på barnetrinnet (Bjerke, 2020). Grammatisk kompetanse er flyttet noe ned.

Fem av tretten kompetansemål på 2. trinn kan sies å dreie seg om grammatikk, og verbene *utforske* og *samtale* er sentrale:

- leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord og trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving
- trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving
- bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster og samtale om egne og andres tekster
- utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk
- utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk

Metaspråksargumentet (også kalt det bruksnære og funksjonelle argumentet eller nytteargumentet)

...må kunne sies å være det mest sentrale i de siste 20-30 år –
og i ny plan er handlingsverb, som **utforske** og **samtale** sentrale

Etter **4. trinn**:

- bruke fagspråk om setningsoppbygning og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster

Og etter **7. trinn**:

- bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygning i samtale om egne og andres tekster

Og etter **10. trinn**:

- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøyning på hovedmål og sidemål
- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster

Ad fagspråk:

- «Når elevene hører fagspråket i bruk, direkte knyttet til konkrete eksempler som viser hva begrepene viser til, blir disse begrepene etter hvert en naturlig del av deres eget vokabular» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 162).
- Istedenfor å forklare et *ord* i oppgaver kan en forklare det benevnt med ordklassen det representerer. En oppgave i 5. klasse: «Søk på ordene sitrongul og melonrød på internett? Hvilke type tekster opptrer de i?» (*Salto 5A*, s. 127, 9d). Elevene kunne heller søke på adjektivene *sitrongul* og *melonrød*, aktivisere metaspråket og ikke la slike muligheter for å feste grammatiske termer gå fra seg.
- Når den grammatiske termen er introdusert, burde det forfølges i senere oppgaver og ikke erstattes med «ordet». Selv elever i videregående skole «omtalar ord som berre 'ord', men skal dei utvikle seg som skrivarar, må dei mestre eit funksjonelt fagspråk» (Furevikstrand, 2020, s. 158).

Kompetansemål i Fagfornyelsen følger en progresjonslinje – på videregående står det så for eksempel:

Vg1 SF/LK20

- bruke fagspråk til å beskrive setningsoppbygningen og sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster
- skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestre tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål

VG2 YF/LK20

- vurdere og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger og faglige kriterier

Vg2 SF/LK20

- bruke tilbakemeldinger og kunnskap om språk, tekst og sjanger til å utvikle egne tekster
- bruke fagspråk til å beskrive særtrekk ved norsk sammenlignet med svensk, dansk og norrønt

Språksammenligningsargumentet (Tenfjord, 2008) – det kontrastive perspektivet

Dette argumentet for grammatikkundervisning blir tydeligere jo høyere opp på klassetrinnene en kommer.

Det dreier seg om å kunne se likheter og forskjeller mellom språk og språkvarieteteter. I kjerneelementet *Språklig mangfold* heter det blant annet at elevene «skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge».

Flest oppgaver der nynorsk og bokmål sammenlignes, så sammenligninger med nordiske språk, men lite utover det.

Tiller (2016) – om norsklærebøker i videregående:

« ...ingen av lærebøkene gir en tilfredsstillende formidling av grammatiske språktrekk som verktøy for eleven til å oppnå et godt fagspråk i sine egne tekster» (s. 57).

Elevene skriver fortelling i 8. kl. og har veiledningsmuligheter. Grammatikk er en del av metaspråket og veiledningsspråket. Eksempler fra elevkommentarer:

Les den sida her.
Synes du jeg har for
mange nakne
substantiv?

Synes du jeg
varierer verbene
mine godt nok?

Det skal være komma etter en
leddsetning som denne: **Da** jeg
gikk på skolen, var ...

Da er jo en subjunksjon. Men i
denne da: **Da** gikk jeg på skolen.

Da er ikke da subjunksjon da.

Hva er **da** da? Tidsadverb?

- Bør jeg skifte til presens her?
- Ja, det kan være en god idé!
- Det er akkurat som at jeg synes at det gjør noe med tempo, synes du også?

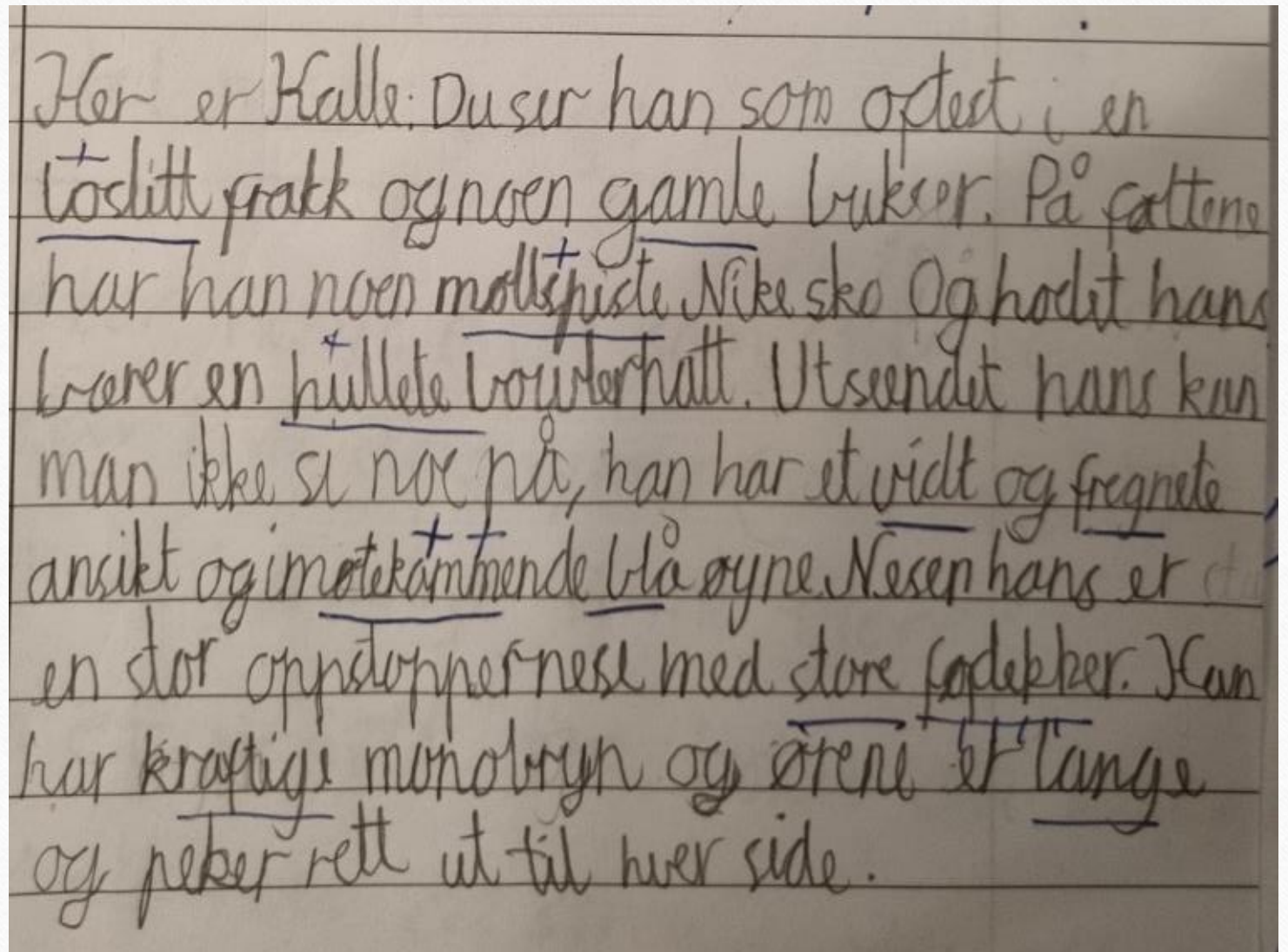
Et eksempel på arbeid med adjektiv i et skriveforløp (se elevtekst neste lysark)

Et prosessuelt undervisningsforløp der grammatikk inngår, kan illustrere det:

- Elever repeterer eller får innføring i ordklassen adjektiv, gjennom formelle oppgaver om definisjoner og adjektivbøying, og oppgaver som sier noe om adjektivers mulige funksjon i tekster.
- Deretter anvender de grammatikk-kunnskaper i skriveoppgaver. Elevene skriver fortellinger, og blant en av flere arbeidsoppgaver i skriveprosessen streker de under adjektiv, leser hverandres tekster og vurderer adjektivbruk.
- De stiller seg spørsmål som: Er det få eller mange adjektiv i teksten? Kan jeg føye til adjektiv for å gjøre person- og stedskildring mer levende?
- Deretter foredler de teksten sin før den legges i skrivemappa.

Vi er i 6. klasse og har arbeidet med ordklassen adjektiv. Så har elevene overført arbeidet til personskildringer og startet med ytre egenskaper og med å utvide nomenfraser.

Beskjeden her: Pøs på, men prøv å finne originale, lite oppbrukte adjektiv også! Strek under adjektivene og vær forberedt på å fortelle hvilket/hvilke du likte best og hvorfor.

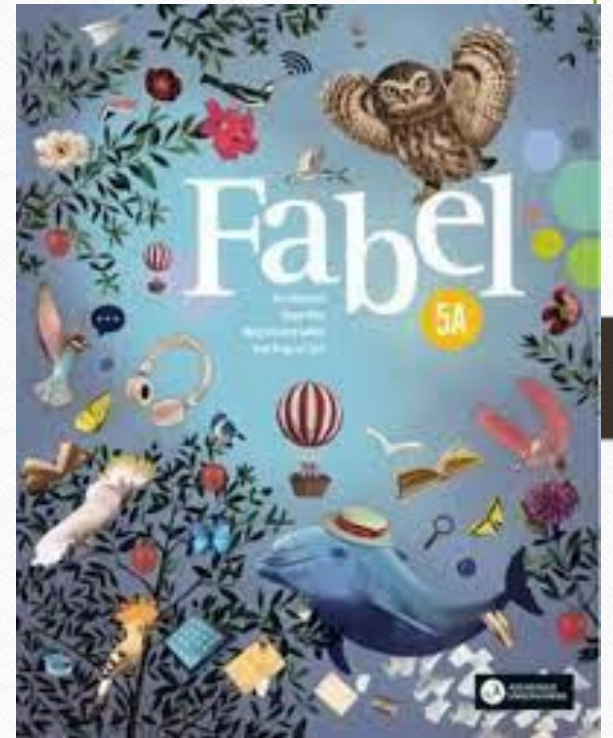


Her er Kalle: Du ser han som optest i en
litt frakk og noen gamle bukser. På føttene
har han noen moltpuste Nike sko. Og hodet hans
bærer en hullede lunderhatt. Utseendet hans kan
man ikke se noe på, han har et vidt og fregnet
ansikt og imøtekommende blå øyne. Nesen hans er
en stor oppstopper nese med store følekker. Han
har kräftige monobryn og store et lange
og peker rett ut til hver side.

Monobryn? Hm – læreren ble usikker, men fant ut at det var øyenbryn som hadde vokst sammen!

Eksempel på en prosessuell oppgave om adjektiv i Fabel, 5A (Aschehoug)

- a Les teksten for deg selv, og merk deg adjektivene.
- b Les teksten høyt for læringspartneren din, men unngå å si adjektivene.
- c Les teksten én gang til for læringspartneren din, men denne gangen med adjektivene.
- d Hva skjedde med fortellingen?



En oppgaveform i en kombinasjon av lukket og åpen oppgave – i en syntese av induktiv og deduktiv tilnærming, der læreplanens handlingsverb *utforske* blir realisert.

Cappelen-forfatterne i Norsk 8:

«Når du skal skildre et øyeblikk, vil du gjerne bruke adjektiv.

Ulike adjektiv skaper ulik stemning» (s. 154).

Elevene får et tekstutdrag der adjektiv er fjernet, og oppgaven lyder: «Skriv utdraget på nytt, men legg til dine egne adjektiv der du synes det passer. Målet er å få leseren til å kjenne den dramatiske stemningen».

Infoboks i teksten: «Adjektivene beskriver substantiv. Let etter substantivene i teksten, og vurder hvilke du vil beskrive med adjektiv. Husk: Det *kan* bli for mange adjektiv» (oppg. 5).

NORSK | 8

FRÅ CARPELSEN DAMM

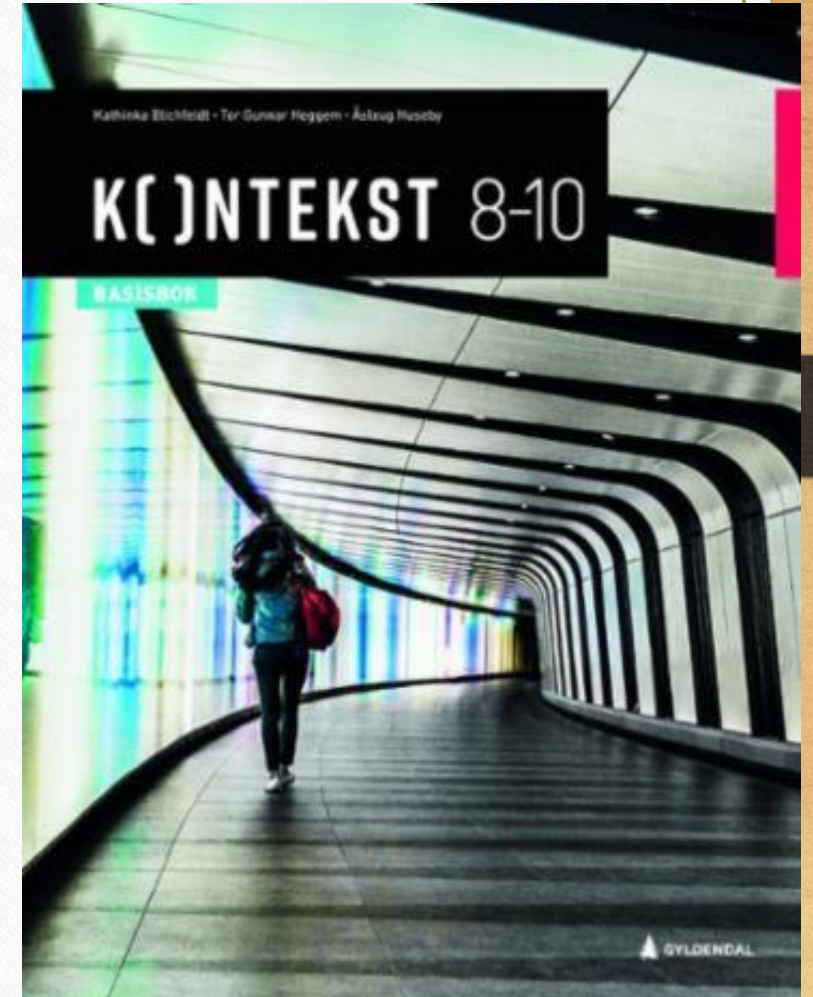


CAPPELEN DAMM | BOKS | Læringsboka

Et funksjonelt perspektiv i Kontekst 8-10 (Gyldendal)

Utforsk ordklassene i romanutdraget fra *Kelestriel*.

- a Finn minst et eksempel på ord fra så mange ordklasser du klarer.
- b Skriv ned ord du synes er med på å sette stemningen i teksten.
- c Finn ut hvilke ordklasser hvert ord i oppgave b tilhører. Er det noen ordklasser som går igjen, og hva kan være grunnen til det?



Men:

Det er krevende å legge til rette for prosessuell læringsaktivitet og nedfelle det i oppgaver i lærebøker; det er heller oppgaver for en støttende lærer underveis i elevers skrivearbeid.

Det forutsetter i neste omgang lærere med god kunnskap i grammatikk, som finner «*de optimale læringspunktene*» (Hertzberg, 1995, s. 117–118).

Nettopp når de øyeblikkene dukker opp, må læreren kunne gjøre synlig for elevene hvordan språklige valg kan ha noe å si for kvaliteten på tekstarbeidet (Trygslund, 2017).

Et lite utvalg
av
didaktiske eksempler

I boka *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk* (Kverndokken, Bakke & Brudal, 2021) er det **101** didaktiske grep om grammatikk. Ulike norskdidaktikere står bak grepene (se kildeliste som viser hvem som har skrevet hva, i boka)

- **Tekstbasert grammatikkundervisning** – å knytte undervisningen til elevenes egne tekster eller forfatterskapte tekster.
- trekke elevene aktivt med i diskusjoner om språkvalg og de konsekvenser valgene de tar, har.
- la elevene tilegne seg et grammatisk metaspråk til bruk når tekster skal kommenteres – under veiledning av en grammatisk kompetent lærer.

Starten på en elevtekst (Fjellturen) i 8. klasse:

Et av flere vurderingskriterium her var:

God og variert adjektivbruk. Merk adjektivene med rødt ved innlevering!

Jeg våknet opp med **kriblende** sommerfugler i magen. Det var den **årlige** Alpefjell-konkurransen. Jeg håper å komme med i den **tøffe** og **utfordrende** konkurransen. Det var ikke så vanskelig å bli **god**, fordi jeg bodde nær et **massivt, stupbratt** fjell og øvde på å klatre til topps på kortest mulig tid. Rekorden min var 49 **strabasiose** minutter og 23 sekunder.

Grammatiske forklaringer omsatt til gjenkjenning i tekster og praktisk skriving:

- Klassen finner substantiv i tekster der substantiv er frekvente nøkkelord.

Et eksempel på en slik tekst fra en åstedsbefaring, som politi har utført:

«Ut over det allerede observerte registrerte de: to veggskap med gammelt servise fra Åhléns, to skuffer med verktøy og kjøkkenredskaper av varierende herkomst, noe få halvrene kjeler, en fettete stekepanne med ødelagt håndtak, en lommelykt uten batterier, en kortstokk med førtini kort, et intakt Ludo-spill, et dominospill, seks heklede grytekluter, stive av inntørkede matrester, en morter uten støtter, noen tørre og grå løvetanner i et eggeglass og fire lysegule blyanter merket Staedtler med bitemerker i en glasskrukke som et par tiår tidligere hadde inneholdt sylteagurker» (Nesser, 2019, s. 387–388).

Eksempler på flere typer tekster:

- Et annet kan være spillinstruksjoner, her fra *Juniorscrabble*:

Spillebrettet har 2 sider. Den blå siden har innfelte ord med en tegning som passer til ordet. Den spiller som legger siste bokstav i et ord, får poeng. Den gule siden har litt større vanskelighetsgrad og passer best for barn fra 9–12 år. Spillerne danner ord i kryssordform og får poeng for hver bokstav som legges. Her lærer en alfabetet, nye ord og stavemåten. Senere kan en gå over til det originale SCRABBLE, verdens mest solgte ordspill.

- Fra en omtale av spillet *Fortnite* (<https://no.wikipedia.org/wiki/Fortnite>):

Fortnite er designet som et spill som foregår i nåtiden, hvor det plutselige utbruddet av en verdensomspennende storm fører til at 98 % av verdens befolkning forsvinner, og zombie-lignende skapninger stiger for å angripe resten. Spillutvikleren Epic betegner *Fortnite* som en krysning mellom *Minecraft* og *Left 4 Dead*.

Klassen drøfter i hvilke tekster substantiv er en dominerende ordklasse – jf. lister (handlelister, ønskelister, huskelister, klasselister, resultatlister ...), menyer, oppskrifter, veibeskrivelser, telefonkataloger ...

Flere oppgavetyper:

- Elevene skal beskrive et sted, for eksempel en *skog*. Hvilke substantiv kan de trenge? F. eks: barskog, gran, granlegg, maurtue, sopp, stamme, lund, bakke, terreng, insekter ... Etterpå skriver de en stedsbeskrivelse.
- Elevene skriver en tekst om en bestevenn, men noterer først substantiv de ville bruke.
- Elevene lager «substantivgåter» til hverandre. De beskriver en gjenstand, der svaret er et substantiv. Eksempel: Det er en liten gjenstand av metall. Den er som regel blank. Den er fin til å hekte sammen papirark med. Gjenstanden begynner på b (Svar: binders).
- Elevene får en tekst som inneholder en del substantiv – med ulike kjønn, entall- og flertallsformer, fellesnavn og egennavn, sammensatte substantiv, abstrakter og konkrete – så langt det er mulig. Elever, i læringspar eller grupper, finner substantivene og bruker et grammatisk språk for å kommentere dem.

Tekstarbeid knyttet til substantiv – å bygge substantivgrupper (4)

Dagliglivets språk

Enkle substantivgrupper: *fotballspiller, byen, sykkel*

Substantivgrupper som består av et substantiv og et enkelt beskrivende adjektiv: *god fotballspiller, stor by, ny sykkel*

Spesialisert fagspråk

Utbygde substantivgrupper som inneholder:

- tekniske og klassifiserende adjektiver som skal skape presisjon i fagspråk: *fornybare energikilder,*
- sofistikerte adjektiver som skal skape liv, spenning eller stemning i litterære tekster: *ugjennomtrengelige kratt, duvende båter,*
- preposisjonsfraser og som-setninger som skal gi mer informasjon: *den store politiske veknelsen som har hjemsøkt vårt land, Instruks om utredning av statlige tiltak*

Gi oppgaver der elever får tekster der de vurderer substantivgrupper og kommer med forslag til å variere dem eller utbygge dem.

Tekstarbeid knyttet til substantiv – arbeid med eponymer(5)

Eponymer (fra gresk: oppkalling, tilnavn) er fortrinnsvis *substantiv* som assosieres med navn på personer, levende som døde. Eks.: *celsius* er oppkalt etter den svenske astronomen Anders Celsius (1701–1744), som oppfant temperaturskalaen. Ordet *diesel* refererer til oppfinneren av dieselmotoren, den tyske ingeniøren Rudolf Diesel (1858–1913).

- Lite er skrevet om eponymer i norsk faglitteratur
- En rekke engelskspråklige bøker og nettkilder har eponymer som tema. (ca. 35 000 slike ord på engelsk). Nettsteder: https://www.alphadictionary.com/articles/eponyms/eponym_list_ij.html
<https://literaryterms.net/eponym/>
- Til daglig omgir også vi oss med en rekke eponymer – «egennavn som også er blitt fellesnavn» (Gundersen, 2005, s. 61) som *quisling*, etter Vidkun Quisling.
- Et annet eksempel: Ordet *atlas* er et eponym etter den greske guden Atlas, som ble dømt av Zevs til å bære himmelhvelvingen på hodet sitt.

Forslag til bøker:

- Marcel Graus (2009). *Kjenn dine pappenheimere. Personene bak ordene*. Spartacus forlag
- Grace Tierney (2018). *How to get your name in the Dictionary*. Wordfullery Press
- Bo Beolens har flere «eponym dictionaries» - om «sharks, birds, mammals, odonata»

- Elevene undersøker opphavet til eponymer og lager en muntlig eller skriftlig presentasjon av et gitt antall. Ved nettsøk: Knytt gjerne eponymet sammen med ord som *opphav*, *opprinnelse*, bruk *ordbøker* eller *snl.no*. Noen forslag til eponymer:

hamburger, adamseple, rugby, maratonløp, bermudashorts, jumbo, laban, bikini, jacuzzi, ekko, sandwich, cesærsalat, pavlovakake, raglan, kneippbrød, Januar, columbi egg, Halleys komet, akilleshæl, røntgen, fahrenheit, panikk, boikott, sadist, nikotin, pyton ...

- Noen eponymer er egennavn, som stedsnavn og navn på enkelte måneder:
Elevene sjekker opprinnelsen til navn som Amerika, Pennsylvania, August, Juli ... De undersøker opprinnelsen til andre stedsnavn, årets måneder, matretter, sportsuttrykk mm., og om de er eponymer.

Å assosiere rundt verb (1)

Dersom en blir bedt om å velge seg et verb en liker ekstra godt og til og med vil kalle favorittverbet sitt – hva kunne det være? Nedenfor er del av en tekst der personen har valgt verbet *spankulere*:

«Jeg velger meg verbet *spankulere*, som jeg synes er godt å ta i munnen – det lyder musikalsk i en tung-lett firetakts rytme. *Spankulere* litt uvanlig verb kanskje, men det kan innordnes i den vanlige e-verb-klassen. Det er et mer oppreist, høyverdig verb enn å loffe og absolutt mer krevende og elegant enn å gå. Jeg ser for meg hanen som forbilde for en spankulerende gange – strunk og stram, med avpassede skritt, litt kjepphøy og med brusende fjær. (...) Når gangen er innlært, kan spankuleringen gi avkastning: beundrende blikk, god mentalhygiene, rak rygg og et par ekstra centimeter» (Bakke, 2019, s. 129).

I teksten over er det flere beskrivelser som refererer til grammatikk. Verbet kategoriseres, og rytme, klang og semantisk innhold beskrives. Slike korttekster kan ha fast startsetning som ovenfor (Jeg velger meg verbet ...), men behøver ikke nødvendigvis ha krav om grammatiske beskrivelser:

Jeg velger meg verbet *brøle*. Jeg liker det fordi jeg trenger å brøle litt iblant for å rense luften. Dessuten gir brøl meg oppmerksomhet – å brøle er nesten som å si bø høyt og fyre av et skremmeskudd. Å brøle – lyd og innhold passer liksom sammen. Det likner lite på et ord som hviske, som høres mye mer lavmælt og forsiktig ut. Alle trenger å brøle litt iblant!

Å assosiere rundt verb (2)

Noen eksempler på oppgavetyper:

- Elevene velger et favorittverb og skriver en tekst der de assosierer rundt verbet og begrunner valget. De kan også få tips som å si noe om hva verbet kan bety, hvilken klang det har, hva det kan brukes til, hva det får en til å tenke på mm.
- Elevene kan slå sammen to ord og lage «nye», nyanserende verb, med verb som etterledd: skamklippe (skam+klippe), kartlegge, filleriste, smugtitte osv.
- Elevene lager «nye» verb ved å sette til en **e** etter substantiv – de lager *denominative* verb: chat – å chatte, spray – å spraye, tast – å taste, gaffel – å gafle (i seg), sjef – å sjefe
- Elevene kan prøve å lage «nye» verb. Hva med *fillesnakke*, *mykvaske* eller *snikspise*? Elevene presenterer ordene sine og kommenterer dem.
- Vi kan ha «korte» verb (enstavelsesord med to eller tre bokstaver) og lage «lange» verb (for eksempel med mer enn 10 bokstaver). Eksempler på korte verb: bo, må, tro, se, dø, få, snu osv. Lange verb: beslaglegge, ferdigbehandle, spøytelakkere ... Lag lister med «korte» og «lange» verb. Se ekstra på de lange – kan de deles opp? Legge beslag på, behandle ferdig ...

«**Hvem vil være ordbok?**» - egner seg best når klassen leser tekster, og elevene møter ord som de er uvante med. Da kan det være behov for å arbeide med ordforståelse.

- Læreren gjennomgår ulike former for «ordbøker» og organiserer arbeidet med bruk av læringspartnere eller grupper. Ordbøkene en kan velge mellom, kan for eksempel være:
 - **Semantisk ordbok** – elevene forklarer muntlig hva ordet betyr – med eksempler
 - **Setningsordbok** – de setter ordet inn i en setning, der ordets betydning trer godt fram
 - **Synonymordbok** – de finner så mange synonymer som mulig
 - **Antonymordbok** – de finner så mange antonymer som mulig
 - **Rimordbok** – de finner så mange rimord som mulig
 - **Grammatisk ordbok** – de bestemmer ordklasse, ev. bøyningsmønster og andre grammatiske opplysninger. Eksempel – ordet er *oppmerksomheten*: substantiv, fellesnavn, bestemt form entall, abstrakt
 - **Sammensatte ords ordbok og ev. ord med prefiks og suffiks** – de vurderer om ordet er sammensatt, har prefiks eller suffiks og lager ev. nye sammensetninger med mulige prefiks og suffiks
 - **Andre språks ordbok**: hvis noen har andre morsmål, viser de til tilsvarende ord på sitt språk

Subjektive og objektive adjektiv (1)

Egenskaper ved typiske adjektiv som oppleves som permanente (kvaliteter):
kan dreie seg om **størrelse** og **lydstyrke** som *høy* og *lav*, **form** som *rund* og *firkantet* og **farger**
som *rød* og *grønn* – **smak** som *søt* og *sur*, **lysstyrke** som *skarp* og *dempet* og **taktilitet** som
bløt og *hard*. De uttrykker sort sett **objektive** egenskaper, men – de kan innebære vurderinger.

I en artikkel på sidene til WWF.no med overskriften *Ulv* står et avsnitt om ulvens pels:

«Den skandinaviske ulven har gulgrå, ofte gråflekket rygg med svarte dekkhår
over skuldrene og i haletippen. Buken er lys og de lange beina lyst grå. Et annet typisk
skandinavisk trekk er en smal, 10 cm lang svart stripe på forsiden av forbeina.»

En elevtekst om ulven har overskriften *Ulven – et glupsk dyr*:

Ulven er farlig for både mennesker og dyr. Den er glupsk og drapsvillig og ikke så
utryddingstruet som en vil ha det til ...

Adjektivene *farlig*, *glupsk* og *drapsvillig* og det negerte *utryddingstruet* er mindre faglig fundert
og gir teksten et **mer subjektivt** preg.

Eksempler på noen oppgavetyper

- Elevene leser saktekster som inneholder en del beskrivende adjektiv. De vurderer om adjektivene kan oppfattes som objektive eller subjektive. Forslag til kilder: nysgjerrigper.no, naturfag.no, Aftenposten Junior, SiD- innlegg i Aftenposten, leserbrev, avisartikler, sportsreferat ...
- Elevene studerer adjektivbruk i person- og/eller naturbeskrivelser. Er adjektivbruken preget av subjektivitet eller objektivitet?
- Elevene lager en personbeskrivelse med adjektiv som oppleves som *positive* og *flatterende*. Etterpå skrives den om med adjektiv som virker helt motsatt.
- Elevene arbeider med **relativitet og adjektiv** : ei *stor* flue er mindre enn en *liten* elefant. En *langsom* bil kan være raskere enn en *rask* løper. De lager liknende eksempler.

Unngå den stakkato rytmen og et jevnlig SVO-språk – det som kalles *temaopphopninger* eller *temagjentakelser* (Vagle, Sandvig og Svennevig, 1993, s. 173).

- «Teksten flyter ikke så godt» er ingen god, tekstspesifikk tilbakemelding på en elevtekst.
- Viktigere er det å modellere for elevene ulike måter å skape tekstlig flyt på og vise muligheter for variasjon i setningsrytme. Forfeltsvariasjon er et eksempel på et egnet undervisningsemne.
- Men – for venstretunge setninger *kan* oppleves som komplekse og tunge å lese:

Om kvelden, sent, sånn cirka klokka ti over tolv antakelig, gikk jeg og la meg.

Eksempler på noen oppgavetyper:

- Elevene får se en setning der rekkefølge på ledd er endret, for eksempel:
 - Silje gikk visstnok midt i sentrum omtrent klokka seks.
 - Omtrent klokka seks gikk Silje visstnok i sentrum.
 - Midt i sentrum gikk visstnok Silje omtrent klokka seks.
 - Midt i sentrum, omtrent klokka seks, gikk Silje.
 - Visstnok gikk Silje midt i sentrum omtrent klokka seks.

Klassen diskuterer setningene og vurderer om rekkefølgen på leddene endrer eller nyanser betydning. Er noen setninger tyngre eller mer lettflytende enn andre – hvorfor? Ser elevene andre muligheter for endring i rekkefølge?

- Elevene får setninger som de utforsker gjennom å foreslå forskjellige endringer i forfeltet.

Eksempler på setninger:

- Jeg har lånt denne gressklipperen mange ganger allerede.
- Vi så hverandre nede i byen ved torget ca. klokka fem.
- Jeg har sett på dette flere ganger hver eneste kveld i dagevis.
- Han spiser sjelden egg til frokost på søndager.

Å vurdere og eksperimentere med forfeltsvariasjon (3)

- Elevene kan sammen samle et repertoar av adverb/adverbialledd til forfeltsvariasjon og nyansering av ytringer til bruk i egen tekstproduksjon. Hvilke *tids-* og *stedsadverbialer* kommer de på? De kan også samle *setningsadverbialer* som: heldigvis, selvfølgelig, egentlig, kanskje, samtidig, dessuten mfl.
- Læreren studerer elevtekster for å få innsikt i elevers bruk av forfeltsvariasjon og nyanserende bruk av adverbialer. Eksempler fra elevtekster brukes til diskusjon og helklassesamtale.
- Elevene studerer egne tekster med tanke på *forfeltsvariasjon*. Ser de muligheter for å skape bedre variasjon gjennom å endre noe i forfelt, nyansere betydning med adverbialer og bruke synonymmer?

| Hva skal du se etter? | Hva kan du gjøre? |
|--|--|
| Finner du ord som er brukt ofte? | <ul style="list-style-type: none">• Dersom et ord er brukt mange ganger, bør du finne andre ord isteden. Tenk etter hvilke ord som kan bety det samme. Hva passer å bruke her? |
| Er ordene i teksten presise? Peke på alternativer ... | <ul style="list-style-type: none">• Dersom du skriver en fagtekst, bør du bruke presise fagbegreper. Gå på jakt etter ord som kan byttes ut med fagbegreper.• Når du beskriver noe: Bruk ord som virkelig beskriver på en god måte. Hvis du f. eks. skal få fram at noe er negativt: Finn ord som gir negative assosiasjoner. Omvendt, når noe skal skildres positivt: Velg ord som gir positive assosiasjoner.• Noen ganger kan vi finne bedre ord for å uttrykke det vi vil formidle. Les gjennom teksten og vurder om du har valgt de aller beste ordene for å få fram det du ønsker. Bør noen av ordene byttes ut med andre ord? (Har du for eksempel brukt det aller beste verbet? Har du brukt det beste adjektivet? Osv.) |
| Finner du noen overflødige ord? | <ul style="list-style-type: none">• Noen ganger bruker vi flere ord enn vi trenger. Les gjennom teksten og se etter ord som du egentlig ikke trenger for å si det du vil si. |
| Ser du at det mangler noen ord ? | <ul style="list-style-type: none">• Noen ganger glemmer vi kanskje et ord når vi skriver. Andre ganger ser vi at teksten kan bli enda bedre om vi legger inn et ekstra ord. Les gjennom teksten og se om du finner steder der det mangler et ord. |

Arbeidsgang

Arbeidet knyttes til en skriveoppgave elevene likevel skal jobbe med.

- Elevene skriver først et førsteutkast. De får vite på forhånd at de skal jobbe med teksten i prosess, slik at de motiveres for dette.
- Når førsteutkast foreligger, gjennomfører lærer en plenumsøkt med samtale om hvordan en tekst kan bli bedre ved å endre på ordvalget.
- Lærer gjennomgår hvordan elevene kan gå fram når de skal være detektiver i egen tekst, jf. tabellen foran. Arbeidet kan modelleres med en tekst som man i fellesskap forbedrer på ordnivået.
- Elevene jobber i grupper eller med læringspartner. De bearbeide en tekst (enten deres egen eller en ny modelltekst) med utgangspunkt i tipsene i tabellen.
- I siste fase jobber eleven med å forbedre sin egen tekst på egenhånd.
- Arbeidet avsluttes med en refleksjon rundt hva elevene har lært, og hva det gjør med tekstene at de har vært detektiver på jakt etter nye ord som kan forbedre dem.

Piet Hein

De tre t-ene:
Ting tar tid.

- Lær av trær, gro i ro!

