

SPRÅKTYPOLOGI, GRAMMATIKK- UNDERVISNING OG DET SAMMENLIGNENDE PERSPEKTIVET I DET FLERSPRÅKLIGE KLASSEROMMET

KARI TENFJORD

Innledning

Det flerspråklige norskklasserommet tilbyr en unik mulighet for kontekstualisert grammatikkundervisning og et nytt grunnlag for legitimering av grammatikkundervisning i norskfaget. Det sammenlignende perspektivet på norsk og de morsmål elevene fra språklige minoriteter har med seg inn i klasserommet er sentralt, ikke bare i fagplanen Grunnleggende norsk for språklige minoriteter, men også i Fagplanen for norsk. Det at norskfaget ikke bare er et morsmålsfag, framprovoserer en ny debatt om grammatikkens plass i faget. I denne artikkelen vil jeg, i lys av argumenter for og mot grammatikkundervisning i morsmålsfaget norsk og i lys av norskfagets flerspråklige kontekst, introdusere et nytt argument for grammatikkundervisning, det jeg så langt kaller språk-sammenligningsargumentet. Å sammenligne språk er ikke uten videre enkelt, men fagfeltet språktypologi tilbyr oss et fantastisk grunnlag for å anvende det sammenlignende perspektivet på en fruktbar og spennende måte i klasserommet.

2. Grammatikkens plass i undervisninga

Grammatikkens plass i morsmålsundervisninga har vært heftig debattert i årevis. Frøydis Hertzberg er vel den i Norge som i moderne tid har viet dette temaet størst plass i sitt arbeid. Hun har skrevet doktoravhandling om temaet (1990), en del av doktoravhandlingen i en noe omarbeidet form er publisert i boka *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys* (1995) og flere artikler, bl.a. en med følgende tittel: «Gramma-

tikk – norskens problembarn» (1981). Hennes gjennomgang av debatten kan være et viktig bakteppe for å forstå også noe av debatten innenfor norsk som andrespråk, for heller ikke i norsk som andrespråksundervisninga har grammatikken hatt en avklart plass – så lenge det har eksistert som eget fag med egen fagplan. Undervisninga i norsk for språklige minoriteter startet jo for alvor nettopp i den perioden da grammatikkdebatten i morsmålsfaget var på det heftigste, og debatten var knyttet til revideringa av norskplanen for grunnskolen. Denne startet i 1981 (se Hertzberg 1995: 112-121).

I boka *Norskfaget i skole og lærerutdanning* som ble utgitt av LNU i 1984 står det:

[...] forestillingene om at gode, gammeldagse grammatikkunnskaper gjør elevene bedre i stand til å uttrykke seg er bare en myte. Alt som finnes av forskning på dette området, viser at det ikke er noen sammenheng mellom teoretiske grammatikkunnskaper og skriftlig eller muntlig uttrykksevne.

Jeg vil ikke gå nærmere inn på hva det refereres til når det er snakk om *gode, gammeldagse grammatikkunnskaper* eller *tradisjonell grammatikkundervisning*, begreper som gjerne blir brukt i diskusjonen om grammatikkens plass både i andrespråksopplæringa og i morsmålsopplæringa. Trolig gis disse termene ulikt innhold avhengig av for eksempel den undervisning den enkelte av oss har fått i grammatikk både i morsmålsfaget og i fremmedspråk. Mitt hovedpoeng med denne artikkelen er ikke å gjennomføre en analyse av bakgrunnen for negative syn på grammatikkundervisning, men å introdusere et nytt argument for grammatikkundervisning i norskfagets undervisningskontekst.

3. Argumenter for grammatikkundervisning

De viktigste argumentene for grammatikkundervisning i dag er:¹

1. *Språkferdighetsargumentet* – at kunnskap om språkets form, styrker språkbruksferdighetene.
2. *Fremmedspråksargumentet* – at man skal undervise i norsk grammatikk i morsmålsfaget for å legge grunnlag for mer effektiv fremmedspråksundervisning.

¹ For en grundig gjennomgang av argumentene for grammatikkundervisning viser jeg til F. Hertzberg, 1995

3. *Allmenndanningsargumentet* – som har en talsmann i J. E. Hagen (1983): «Grammatikk er et så viktig aspekt ved menneskelig adferd at innsikt i emnet må ha sin selvfølgelige plass i enhver allmenndannelse», og en annen i Lars Anders Kulbrandstad (s. 7): «Like selvsagt som det er at vi skal undervise om kroppens åndedrettsorganer, er at vi skal undervise i morsmålets grammatikk».
4. *Metaspråksargumentet* – fikk en sentral plass i M87 der avsnittet om emnet heter «Grammatikk – Språk om språket». I Iversen, Otnes og Solems grammatikk knyttes dette argumentet til en grammatikkundervisning med fokus mot hele tekster og språk i bruk. De viser til Grunnskolerådets standpunkt som kom fram i arbeidet med M87: «For å snakke om ymse tilhøve i språket kan det vera nyttig med ein del nemningar frå vanleg skulegrammatikk. Men føremålet må vera å visa korleis språket verkar, det må ikkje drivast grammatikkundervisning berre for å læra systemet.» (2007: 25).

Alle disse argumentene kan ha gyldighet i dag også, men argumentenes kontekst krever en gjennomgang, og dette gjelder også for det argumentet som har møtt hardest motbør, språkferdighetsargumentet.

4. Argumenter mot grammatikkundervisning

4.1. *Grammatikkundervisning styrker ikke språkferdigheten.*

Hertzberg viser til massiv forskning med det resultatet at grammatikkundervisning ikke bedrer språkferdighetene. Forskningen er særlig rettet mot sammenligning mellom grammatikkundervisning og «sentence combining», en metode for å styrke skriftlig tekstproduksjon i morsmålet. Argumentet har også stått sterkt i andrespråksundervisninga, kanskje særlig i form av Krashens hypoteser (1983). Dikotomien ubevisst og bevisst læring lå til grunn for «The Acquisition-Learning hypothesis», at eksplisitt undervisning ikke vil inngå i den tilegnede kompetansen, og «The Input hypothesis» sier at vi tilegner oss strukturer, ikke ved å fokusere på struktur, men ved å forstå budskap. I andrespråksundervisninga har argumenter mot grammatikkundervisning bl.a. vært koblet til at slik undervisning fokuserer på *feil* i innlærerspråk. Når vi snakker om grammatikkundervisning i andrespråkskontekster, må det alltid tas forbehold, og grammatikkundervisninga må legitimeres ved argument av typen – det er ikke noe mål i seg selv (jfr.sitatet ovenfor fra Grunnskolerådet). Feil i innlærerspråk er av en annen type enn feil i bruk av

morsmålet (se 4.2). I norsk som andrespråk-kontekster har det imidlertid ikke vært spørsmålet om grammatikkundervisning styrker språkferdigheten som har stått mest sentralt (selv om Krashens hypoteser har hatt innflytelse i vårt fagmiljø også), men etter min mening har spørsmålet heller dreid seg om hva slags grammatikkundervisning som skal til for å støtte utviklingen av språkferdigheten. Både Krashens hypoteser og motstanden mot grammatikkundervisning generelt har ~~som~~ som helt sentralt grunnlag oppgjøret med behaviorismen og framveksten og støtten til Chomskys lingvistiske teori; at språkets grammatiske system er så komplekst at det må være medfødte kunnskaper som sørger for at barn lærer sitt morsmål så raskt. Nettopp dette synet ligger til grunn for det neste argumentet mot grammatikkundervisning:

4.2. *Det er unødvendig å undervise i noe elevene allerede kan*

Det at morsmåleleven kan norsk, innebærer jo at morsmålskompetansen gjør eleven i stand til å bedømme akseptabilitet, dvs. å avgjøre om en ytring er grammatisk akseptabel eller ikke. Dette gjør hun uten å måtte snakke eksplisitt om grammatikk. Det dreier seg altså om ubevisst kunnskap. Spør vi en elev med norsk som morsmål om vi på norsk kan si «min skole», sier hun ja, om vi kan si «skolen min», sier hun ja, men frasen «min skolen» blir ikke akseptert. Spør vi så en elev som ikke har norsk som morsmål de samme spørsmålene, får vi ikke nødvendigvis de samme svarene, «min skolen» er en struktur som vi møter ganske frekvent i innlærerspråk, og den kunne altså ha blitt akseptert som korrekt av en elev som ikke har norsk som morsmål. Men det er jo forskjell på skriftlig og muntlig språkbruk, skriftspråkene våre er normerte, men ikke talespråket, og kunnskap om normer inngår ikke i morsmålskompetansen. Derfor trenger også elever med norsk som morsmål *regler* å forholde seg til i skriftlig framstilling. Når skriftnormen ikke kan gjennomskues på grunnlag av morsmålsferdighetene, tyr læreren til såkalte *enkle regler*, regler som ikke er avhengig av å gjennomskue abstrakte grammatiske systemer. For eksempel er det ofte vanskelig å bestemme om skriftnormen krever *å* eller *og* siden det er et ganske abstrakt grammatisk system som bestemmer dette. For å lære dette anbefales *fortidsprøven*. For å gi elever holdepunkter for om ord skal samskrives eller ikke, kan de spørre seg selv om trykkforhold; legges trykket bare på ett av ordene, eller har begge ordene trykk? Altså, morsmålskompetansen kan benyttes for å lage enkle regler om skriftnormer. Det er heller ikke bare i direkte skriveregler slike enkle regler baserer seg på den innfødte språkkompetansen. Også når en arbeider med grammatikk som system,

for eksempel med å bestemme om en setning er leddsetning eller hovedsetning, kan BIFF-regelen brukes (i Bissetninger kan Ikke stå Foran det Finitte verbet). Disse enkle reglene forutsetter altså morsmålskompetanse for å kunne brukes med sikkerhet, de baserer seg på akseptabilitetsprøver der det er morsmålskompetansen som konsulteres. Denne kompetansen er det som er grunnlag for å kunne hevde at det er unødvendig å undervise i grammatikk, noe eleven ubevisst kan. Uansett hva forskning viser om verdien av grammatikkundervisning, er dette argumentet mot grammatikkundervisning, helt klart *ikke* gyldig for norskklasserommet i dag, det har eventuelt bare gyldighet for elevene som har norsk som morsmål.

5. Et nytt argument for grammatikkundervisning – språksammenligningsargumentet

Med disse argumentene for og mot grammatikkundervisning som bakteppe vil jeg foreslå et nytt argument for undervisning i grammatikk og et forslag om en tilnærming til en slik undervisning. For å følge opp læreplanenes kompetansemål om å kunne sammenligne språk og språkbruk er det ikke nok å ha et språk om språket – om det språket som eleven kan, altså morsmålet, elevene må ha kunnskap som gjør dem i stand til å sammenligne så ulike språk som for eksempel tyrkisk, vietnamesisk, somalisk og norsk. Norskklasserommet i dag, uavhengig av problemer de nye læreplanene innebærer for norskfaget, gir som jeg sa innledningsvis, en unik mulighet til en ny tilnærming til kontekstualisert grammatikkundervisning, en grammatikkundervisning som kan legge grunnlaget for å nå de kompetansemålene som har med sammenligning mellom språk å gjøre. Dette argumentet vil jeg kalle *språksammenligningsargumentet*.

5.1. Det sammenlignende perspektivet i norskfaget

Under hovedområdet språklæring omtales det sammenlignende perspektivet i *Læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter*.

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

Hvordan skal/kan dette leses og forstås? Det dreier seg altså overordnet om hva det innebærer å lære et nytt språk, og med den kjennskapen jeg

har til konteksten for læreplanens tilblivelse, dreier dette seg ikke om å lære systemet eller faktakunnskapen for kunnskapens egen del. Det er neppe allmenndanningsargumentet som ligger til grunn for formuleringene, heller at bevisstheten om systemet i morsmål og norsk hjelper eleven med å forstå og støtte språklæringsprosessen. Altså kan det være språkferdighetsargumentet som ligger til grunn for formuleringene og de kompetansemålene som blir stilt:

Mål for opplæringa er at elevene skal kunne:

- sammenligne språklyder, ord og uttrykk på morsmålet og norsk (nivå 1)
- bruke egne erfaringer til å snakke om likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål (nivå 2)
- identifisere likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål (nivå 3)

Det å nå disse kompetansemålene forutsetter et metaspråk, man kan ikke snakke om likheter og forskjeller i språk uten å ha et metaspråk på et eller annet nivå, altså er metaspråksargumentet for grammatikkundervisning klart gyldig også i denne læreplanen. Når disse kompetansemålene er knyttet til hovedområdet språklæring, må det ligge til grunn for målformuleringene at det å kunne snakke om og identifisere hva som er likt/ulikt, lett/vanskelig og det å kunne beskrive dette eksplisitt, vil støtte læringsprosessen og dermed språkferdigheten.

Det sammenlignende perspektivet er ikke nytt i læreplansammenheng, også i L97 var dette perspektivet viktig i *Læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Det har vært til stede fordi det er et uunngåelig perspektiv i andrespråklæring. Språkinnlæreren driver språksammenligning når hun lærer et nytt språk, både bevisst og ubevisst. Denne prosessen bør læreren og opplæringa støtte.

Eksempelet under er hentet fra doktoravhandlingen min om vietnamesiske språkinnlæreres tilegnelse av norsk. Det er et kort utdrag fra en samtale mellom en med norsk som morsmål og en av informantene.

- *Hva mener du er vanskelig når du skal lære norsk?*
- Grammatikk og – og – verb.
- *Grammatikk og verb?*
- Ja.
- *Hva er det som er vanskelig med verb da?*
- Det (?bytter) – det (?bytter). Det mange forskjellig. Det – presens
– infinitiv – perfektum – .

- *Ja, jeg forstår godt at det er vanskelig. Det er ikke slik i vietnamesisk?*
- Nei.
- *Hvordan er det i vietnamesisk?*
- Vietnamesisk bare ett ord – bare ett ord.
- *Ja.*
- Vi snakke – for eksempel vi snakke nå, snakke – vi skal snakke med – vi bruker bare en – en ord. I norsk vi snakke nå – vi snakke – snakke andre forskjellig.

Min tolkning av det informanten sier er omtrent som det følgende: «Når vi skal uttrykke nåtid, fortid og framtid på vietnamesisk, bruker vi bare ett ord. I norsk derimot, bruker vi forskjellige ord avhengig av om det er infinitiv, presens eller perfektum.» Informanten viser her at han sammenligner norsk og vietnamesisk, og han formidler en viktig kontrastiv innsikt; verbet i vietnamesisk har bare én form, mens verbet i norsk har flere bøyingsformer. Han har også en klar oppfatning av at verbsystemet i norsk er komplisert i forhold til systemet i vietnamesisk.

Mye andrespråksforskning har dreid seg om hvordan morsmålet påvirker andrespråklæring, og det at man overhode finner språklige strukturer eller leksikalske innslag som kan tilskrives innflytelse fra morsmålet i innlærerspråket, forutsetter en form for sammenligning mellom språkene fra språkinnlærerens side.

Men som sagt, også læreplanen i norsk har et sammenlignende perspektiv, og et av kompetansemålene i norskplanen for Vg1 er uttrykt slik:

- Forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk sammenlignet med andre språk

Å sammenligne språk er ingen triviell sak. Man trenger kunnskap om språk generelt, man trenger kunnskap om de aktuelle språkene som er involvert og man må være bevisst på det språklige perspektivet som benyttes når man sammenligner. Det er altså et ambisiøst mål læreplanene legger opp til – både for lærer og elev. I dagens norskklasserom kan vi i teorien møte hvilket som helst språk, og det er naturligvis helt urealistisk å tenke seg at læreren skal *kunne* alle disse språkene.

Når man skal sammenligne språk er det helt grunnleggende å stille seg spørsmålet om hva som er sammenlignbare størrelser i språk. Såkalte kontrastive analyser av språk gir for mange assosiasjoner til behavioristisk læringsteori, og til strukturalistisk lingvistik og er derfor ikke et

alternativt utgangspunkt i dag, verken læringsteoretisk eller lingvistisk. Lingvisten Zelig Harris som faktisk arbeidet innenfor dette kontrastiv analyse-paradigmet skrev i 1954:

... many constructions and subdividings had no parallell [...] we can find – on a translation basis – a parallell in one language to almost anything in the other. (s.267)

Poenget mitt er at det ikke nødvendigvis er lett å finne hva som tilsvarer norske verbbøyningskategorier i for eksempel vietnamesisk, man kan til og med spørre om det er noe i det hele tatt. Et eksempel hentet fra en vietnamesisk innlærer som jeg har brukt flere ganger er: *Barn frisker igjen*. Når vi vet at vietnamesisk ikke har bestemthetskategorien, ikke skiller mellom ordklassene verb og adjektiv, ikke har verbbøyning og heller ikke koplaverb - så er selve sammenligningen en spennende utfordring. Jeg går ikke videre med dette her, men for de som er interessert, viser jeg til Tenfjord (1997). Det sammenlignende perspektivet forutsetter imidlertid at vi bedriver en eller annen form for kontrastiv analyse, ett alternativ er språktypologi.

6. Språktypologi kan være grunnlag for det sammenlignende perspektivet i klasserommet

Språktypologi har sammenligninger mellom mange språk som empirisk grunnlag. Fagfeltet sier noe om likheter mellom språk, om hvordan språk kan variere og om sammenhenger mellom ulike trekk både mellom språk og innenfor det enkelte språket. Språktypologi sier ingen ting om språklæring, men har likevel relevans for språklæring. Det sier noe om hva som er vanlig og hva som er sjeldent, og det sier noe om kompleksitet. Forskning på andrespråkstilegnelse der språktypologiske forhold har vært utgangspunkt for problemstillinger og hypoteser, viser at det er interessante paralleller mellom andrespråklæring og språktypologiske parametre av ulikt slag. Ett enkelt og grunnleggende læringsprinsipp er at man går fra det enkle til det mer komplekse, og det er også et læringsteoretisk prinsipp at læring påvirkes av det vi har med oss av kunnskaper og erfaringer til læringssituasjonen, bl.a. morsmålet. Men læring påvirkes naturligvis også av egenskaper ved det som skal læres, i denne sammenhengen er det egenskaper ved norsk. Noen egenskaper ved norsk er sjeldne i forhold til andre språk i verden, og forskning viser at det ser ut til å være en sammenheng mellom språklige trekk som er sjeldne og det som er vanskelig å lære i en andrespråks-

sammenheng. Disse sjeldne trekkene i norsk finner vi lite av i de vanligste innvandrerspråkene.

Når jeg sa ovenfor at man også må være oppmerksom på det perspektivet som benyttes i sammenligningen, henger dette sammen med at man gjerne har brukt de grammatiske kategoriene i ett språk som utgangspunkt. Gjør man det, er det et subjektivt perspektiv som baserer seg på at vi skal finne hva som i ett språk tilsvarer kategorier i et annet. Et slikt perspektiv blir gjerne kalt *translatørgrammatikk*.

Bruker man språktypologi som grunnlag for sammenligningen er utgangspunktet ikke-subjektivt. Det baserer seg på sammenligninger mellom mange språk, uten at perspektivet hentes fra et spesielt språk.

Noen eksempler på hva slags sammenligninger språktypologien er opptatt av, og hvordan norsk er plassert i forhold til disse typologiske parametrene, kan kanskje være et utgangspunkt for å vise at språktypologi er et godt grunnlag for sammenligningsprosjektene som utgjør kompetansemål i norskplanen.

6.1. Noen aktuelle typologiske parametre

Språk kan plasseres typologisk på grunnlag av flere ulike parametre, både på grunnlag av fonologiske, morfologiske, syntaktiske og leksikalske forhold. På det fonologiske nivået kan språk for eksempel plasseres i forhold til inventar. Femvokalsystem er trolig det mest vanlige systemet, mens norsk er kjennetegnet av et rikt vokalinventar og spesielt er det at norsk har fremre rundete vokaler. Språktypologi angir også implikasjonelle forhold; har et språk fremre rundete vokaler, har det også fremre urundete. Norsk kan typologiseres som et tonespråk i og med at de fleste dialekter har to tonelag, dette er likevel svært forskjellig fra tonespråk som vietnamesisk som kan ha seks ulike ordtoner.

Morfologisk typologi er den eldste og den som kanskje er mest kjent. Med denne typologien kan vi plassere språk langs en akse etter hvor mye morfologi eller bøyning og avledninger et språk har. De analytiske språkene som har lite morfologi, plasseres ytterst til venstre på aksene, de syntetiske språkene, som har mye morfologi, plasseres ytterst til høyre. Vietnamesisk blir gjerne brukt som eksempel på isolerende språk, dvs. språk som ikke har bøyning i det hele tatt, mens eskimoiske språk gjerne brukes som eksempel på språk med ekstremt mye bøyning, og blir kalt polysyntetiske språk.

Norsk derimot er et svakt syntetisk språk. Norsk har en del bøyning og avledninger, men det er mange språk som har mye mer av dette. Det å kunne plassere et språk i forhold til denne typologien sier altså noe om

omfanget av bøyning et språk har, men det gir også indirekte opplysning om syntaks. Det er en slags arbeidsfordeling mellom morfologi og syntaks i språk, så når morfologien i et språk ikke gir opplysning om et ledds funksjon (om det er subjekt eller objekt for eksempel) er syntaksen gjerne viktigere for å gi slik informasjon. At ord bøyes i forhold til bestemt/ubestemt form finner vi for eksempel i språk der syntaksen er ganske rigid, mens denne kategorien ikke finnes i språk med friere ordrekkefølge. Denne dikotomien finner vi også igjen om vi typologiserer språk som subjekt- eller topikdominerte språk.

Syntaktisk kan norsk plasseres som et *V2-språk*, det finite verbet må plasseres som ledd nr. to i setningen. Dette medfører at norsk har såkalt subjekt – verb inversjon; om et annet ledd enn subjektet står initialt i en setning, må subjektet plasseres etter verbet. Norsk er også et *plassholderspråk*, det betyr at i norsk må subjektet og verbalet ha et språklig uttrykk, derfor har norsk for eksempel såkalte *det-setninger* av typen *Det regner*, og vi har kopulaverbet være som i setningen *Per er syk*. Subjektet i den første setningen uttrykkes ved et semantisk innholdsløst ord på samme måte som kopulaverbet fyller verbplassen i den andre setningen. Språk som ikke er plassholderspråk, kan for eksempel utelate subjektet når subjektets referanse er klar. De nevnte syntaktiske egenskapene ved norsk er ganske uvanlig blant de språk typologiske studier har tatt for seg, og det er også trekk som viser seg å være vanskelig å lære når norsk er andrespråk. Norsk har likevel den mest vanlige kanoniske ordstillingen, SVO, i motsetning til språk med SOV- eller VSO-ordstilling. Men har vi kjennskap til den kanoniske ordstillingen til et språk vi møter i norskklasserommet, kan det også gi innsikt i språkets frasestruktur. Et SOV-språk har vanligvis kjernefinale fraser (for eksempel har de postposisjoner og ikke preposisjoner).

7. Avslutning

I det globaliserte samfunnet vi utdanner våre barn og unge til å fungere i, får språkkunnskap og -ferdighet en viktigere plass enn noen gang tidligere. Om det sammenlignende perspektivet får en språktypologisk tilnærming i det flerspråklige klasserommet, kan det være med på å gi minoritetslevenes morsmål en ny status som en viktig kunnskapskilde for alle elevene for å lære grammatikk og for å oppdage forskjeller, likheter og sammenhenger i og mellom ulike språk. Det kan også være en viktig kilde for morsmålsbrukere av norsk til å se sitt eget språk i et nytt perspektiv, til å oppdage hva som er spesielt ved vårt språk og til å gjennomskue at det å lære norsk som andrespråk faktisk er en krevende

jobb for klassekameratene som har andre morsmål. Kanskje kan dette sammenlignende perspektivet også gi *identitetsfaget* norsk et rikere innhold i den forstand at det gir bevissthet om egenskaper ved eget språk i relasjon til andre. Uten tvil ligger mulighetene til kontekstualisert grammatikkundervisning helt oppe i dagen!

I morsmålsgrammatikken *Språkets mønstre* gjennomgår forfatteren argumentene som har blitt brukt for grammatikkundervisning i morsmålsfaget. Det er ikke overraskende at denne forfatteren, som *elsker grammatikk*, konkluderer denne gjennomgangen slik:

Og helt til slutt vil jeg understreke den gleden en kan oppleve over å oppdage sammenhenger og mønstre i språket. I bunn og grunn er dette det viktigste av alt jeg nå har vært inne på. (Kulbrandstad, 1998: 8)

Jeg tror det sammenlignende perspektivet også kan gi elevene slike opplevelser av glede, når de oppdager sammenhenger og mønstre, ikke bare i morsmålet, men også i og mellom ulike språk i verden.

Gratulerer med 60-års dagen, Lars Anders!

Referanser

- Hagen, Jon Erik. 1983. Språkkunnskap, bevissthet og dannelses. I *Norsklæreren* 1983 nr. 3 s. 42–47.
- Harris, Zelig. 1954. Transfer grammar. *International Journal of Applied Linguistics*, 20.
- Hertzberg, Frøydis. 1981. Grammatikk – norskens problembarn i Madssen (red.) *Norsk-didaktikk* s. 144–165, Oslo, LNU
- Hertzberg, Frøydis. 1990. «... og denne Videnskap har man kaldet Grammatikken». *Tre studier i skolegrammatikkens historie*. Doktoravhandling, Institutt for nordisk språk og litteratur/Senter for lærerutdanning og skoletjeneste, Universitetet i Oslo
- Hertzberg, Frøydis. 1995. *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo, Novus
- Iversen, Harald Morten, Hildegunn Otnes og Marit Skarbø Solem. 2007. *Grammatikken i bruk*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag
- Kulbrandstad, Lars Anders. 1998. *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder*. Oslo. Universitetsforlaget
- LNU. 1984. *Landslaget for norskundervisning: Norskfaget i skole og undervisning. Utgreiing fra ei arbeidsgruppe*. Oslo
- Tenfjord, Kari. 1997. *Å ha en fortid på vietnamesisk. En kasusstudie av fire vietnamesiske språklæreres utvikling av grammatisk fortidsreferanse og perfektum*. Avhandling for dr.art.-graden. Det historisk filosofiske fakultetet, Universitetet i Bergen
- Utdanningsdirektoratet. 2008. *Læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter*.
- Utdanningsdirektoratet. 1997. *Læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter*.

I anledning av at førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark, Lars Anders Kulbrandstad, fyller 60 år i oktober 2008, er det i samarbeid mellom Høgskolen i Hedmark og Oplandske Bokforlag laget et festskrift. Redaktører er Lars Anders' mangeårige venner, forfatteren Atle Næss og førsteamanuensis Thomas Egan. Bidragene er mange og mangfoldige og gjenspeiler noe av Lars Anders' store faglige nettverk og brede interesseområde.

Bidragstyperne representerer høgskoler og universiteter i hele Norge, foruten i Danmark. De temaene som behandles, spenner fra dialektforskning og talemålsbasert pedagogikk, til etnolekter, nabospråkforskning, andrespråkspedagogikk, språkvern, språkpolitikk, tospråklig opplæring, språktypologi, grammatikkundervisning, leksikografi, litterære analyser, fagdidaktikk, utdanningssosiologi og religions- og livssynsundervisning. Festskriftet avsluttes med en bibliografi over årene 1978-2008.

ISBN - 978-82-7518-154-9



9 788275 181549

OB *Oplandske Bokforlag*